صعوبات التعلم

(مفهومه - تشخيصه - علاجه)

تأليف

د/ طارق عبد الرؤوف

أ/ ربيـــع عامـــر



المؤسسة العربية للعلوم والثقافة

عنوان الكتاب :	صعوبات التعلم (مفهومه - تشخيصه - علاجه)
تأليف :	د/ طارق عبد الرؤوف. أ/ ربيع عامر
رقم الإيداع :	2007/20057
الطبعة :	الأولى
سنة النشر :	2008
الناشر :	المؤسسة العربية للعلوم والثقافة
العنوان :	12 شارع طه آمين ـ خلف حي الهرم ـ الطالبية البحرية فيصل ـ الجيزة
تليفاكس :	00202/35829025
محمول :	0020/0101325372 - 018/1455948
بريد إلكتروني :	e-mail: int_egy@hotmail.com yaser_ella@yahoo.com



بسم الله الرحمن الرحيم

﴿سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنت الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

صدق الله العظيم

رفع و تنسيق و فهرسه : محمد أحمد حميده



إلى روح والدي رحمه الله

إلى والدتي متعها الله بالصحة والعافية

إلى أخوتي الذين جاهدوا معي

إلى زوجتي الوفية المخلصة

إلى أعز الأحباب أولادي (عبد الرؤف - ميار)

المحتويات

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء والمرسلين وأشرف الخلق أجمعين ورحمة وهداية للعالمين .

تقديم

تعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً مقارنة مع مجالات التربية الخاصة الأخرى ، كما تعتبر من المجالات الحيوية التي باتت تشغل الكثير من الحكومات وأنظمة التعليم سعياً إلى تقديم خدمات تربوية مناسبة لقطاع كبير من أبنائها .

وإن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة ، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي ، ونتيجة لذلك تحظى ظاهرة شيوع انتشار صعوبات التعلم باهتمام متطرد من المربين وعلماء النفس والتربية وعلماء الطب النفسي وطب الأطفال والأمور .

وبالإضافة إلى ذلك أيضاً أن مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة التي يتضح فيها مدى واسع من الفروق الفردية بين الأفراد ، وبذلك فإن التعرف على خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعتبر ذا قيمة كبيرة في تطور مجال صعوبات التعلم ، حيث أنها توجد كحالة مميزة في وجود مستوى متوسط أو مرتفع من الذكاء ، ونظام حركي مناسب ، وتختلف هذه الحالة في مظاهرها ودرجة حدتها ، وبالتالي فإن الاهتمام بصعوبات التعلم يقتضي الاهتمام الكبير عند بداية ظهورها حيث أن إهمالها يؤدي إلى تعطيل وإعاقة سير عملية التعلم لدى التلاميذ .

كما تعتبر مشكلات صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة على أساس أنها ذات أبعاد نفسية واجتماعية وتربوية ، ومن أهم مشكلات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة أو مواد دراسية لعجزهم الدراسي وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي ، وكما أن صعوبات التعلم في أحد المواد الدراسية تسبب الاضطراب النفسي وسوء التوافق في حياة المتعلم مقارنة بزملاءه سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي .

وتزايد الاهتمام بصعوبات التعلم مع منتصف الستينيات وبداية السبعينيات وذلك بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة الأطفال الذين يتعرضون لأنواع مختلفة من صعوبات التعلم التي قد تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي .

ويتناول هذا الكتاب الموضوعات التالية :

أولاً : مفهوم صعوبات التعلم

ثانياً : أسباب واضطرابات صعوبات التعلم

ثالثاً : مبررات ومحكات صعوبات التعلم

رابعاً : خصائص ومظاهر صعوبات التعلم

خامساً : الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم

سادساً : تشخيص صعوبات التعلم

سابعاً : تقييم وعلاج صعوبات التعلم



مفهوم صعوبات التعلم

مقدمة

أولا : مفهوم صعوبات التعلم

ثانيا : نشأة وتطور مفهوم صعوبات التعلم

ثالثا : عناصر صعوبات التعلم

■ الفصل الأول ■

مفهوم صعوبات التعلم

مقدمة

تعتبر الثروة البشرية هي الثروة التي لا تنفذ لأي مجتمع ، والتعليم وسيلة المجتمع لتنمية تلك الثروة ورعايتها ، لذا اهتم المسئولين والتربويين بقضية التعليم باعتبارها قضية أمن قومي وخط الدفاع الأول أمام المخاطر المحتملة للعولمة وسلبياتها ، ولكي يكون هذا الخط منبعاً يجب أن توفر لكل طفل مكاناً في مدرسة عصرية تقدم له نوعية جيدة من التعليم وتنمي قدراته ومواهبه وتعلمه كيف يفكر ويناقش ، وكيف يستخدم عقله ، بعيداً عن أساليب الحفظ والاستظهار ، وأن ترتقي أساليب التعليم إلى أرقى المستويات .

ويعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة ، حيث كان اهتمامها سابقاً منصباً على أشكال الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية ، وقد تم تحديد الأطفال الذين يشملهم هذا المصطلح بأنهم الأطفال الأسوياء من حيث القدرات العقلية ، وذوو ذكاء عادي أو مرتفع ولا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية ، ومع ذلك يعاني هؤلاء الأطفال

من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو أداء العمليات الحسابية .

ونظراً لكون صعوبات التعلم صعوبات خفية ، فإن التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم صعب للغاية ، وخاصة الأطفال الموهوبين منهم وقد يكون هذا من الأسباب التي أدت إلى تباين النسبة التي تمثلها تلك الفئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العقدين الماضيين ففي البيئات الأجنبية تراوحت النسبة بين ٧% و٤٠% في عمر المدرسة ، وفي مصر كانت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي ٢٦% ، بينما كانت نسبتهم في المرحلة الابتدائية ١٠% ، وتصل نسبتهم إلى ٤٣% من جملة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة . وهذه النسبة تنمو بمعدل مطرد يفوق قدرة الإيقاع الحالي للمناشط التربوية وإمكانات الباحثين لاختبار النظريات المتنامية العدد ، والنماذج والاستراتيجيات المقترحة للتعامل مع هؤلاء الأفراد .

ولا تتسبب صعوبات التعلم فقط في ضعف مستوى تحصيل التلاميذ بل في رفع مستوى قلق التحصيل في الرياضيات .

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة ، وربما يعتبر ذلك نسبياً إلى أنه إلى الآن يزخر هذا المجال بالجدل حول تلك الفئة من حيث التشخيص والتصنيف والعلاج ونسب الانتشار والدليل على ذلك أنه تم حصر عدد ٣٨ مصطلحاً تشير بشكل أو بآخر إلى تلك الفئة .

وبالتالي يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها ، نظراً لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات في معظم المواد الدراسية وفي

معظم بلدان العالم ، ولا يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي دخلت ميدان التربية وعلم النفس . وتؤكد شور ١٩٨٠ Schurr أن تزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم تراوحت نسبتهم من ١٠-٢٠% من تلاميذ المدارس ، أدى إلى اهتمام المربين والمتخصصين في مختلف المجالات بدراسة الظاهرة ، ومحاولة إيجاد حلول لها .

وبذلك فإن مجال صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً في مجال علم النفس والتربية الخاصة ، كما أنه أحد المجالات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في كثير من المقررات الدراسية وهو أحد المجالات التي تتضح فيها الفروق الفردية سواء بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد، حيث نجد تلاميذ يبدون وكأنهم عاديون في معظم المظاهر النفسية ، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في مجال أو أكثر من مجالات التعلم ، وكذلك نجد أطفالاً يبدون وكأنهم يعانون من تخلف عقلي أو اضطراب في الكلام أو في فهم وإدراك ما يسمعونه إلا أنهم يتمتعون بقدرات متوسطة أو فوق متوسطة .

وموضوع صعوبات التعلم يمثل منطقة تؤثر في المجال النفسي للمتعلم ومنطقة شديدة الحساسية انفعالياً ، بحيث تصبح منطقة تتراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج وتتوالد منها مناطق ودوائر أخرى وقد تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها .

ولا شك أن صعوبات التعلم في أي مقرر من المقررات الدراسية تؤثر في سلوك المتعلم ، وتسبب له الكثير من الاضطرابات والتوتر والقلق ، ولذلك يوصف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم أطفال أنانيون وغير اجتماعيين ، ولا يهتمون بآراء وحاجات الآخرين ، وغير مقبولين لدى زملائهم كما أنهم غير نشيطين لا

يستفيدون من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة لهم في الفصل الدراسي وخارجه . ويتميزون بالتراخي والكسل .

- وتنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب عمليات الإدراك نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها ، وحيث أن النمو المعرفي وما يعكسه من أداء معرفي يعتمدان بصورة أساسية على فاعلية وسلامة الوظائف الإدراكية فإن الكشف عن اضطرابات الوظائف الإدراكية يعد أمراً هاماً وحيوياً لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم والتي تشيع لدى نسبة لا يمكن إغفالها من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، حيث يمكن القول أن العمليات الإدراكية تكون الأساسي لاكتساب وتنمية المهارات الأكاديمية .

وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود اضطرابات إدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين أقرانهم ، وأن دور العمليات الإدراكية في علاج أنواع صعوبات التعلم يمثل واحدة من القضايا الملحة حيث تعمل الأنشطة الإدراكية على تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية ، لذا فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في العمليات الإدراكية تؤدي إلى إعاقة التناسق البصري الحركي والسمعي الحركي والعلاقات المكانية والتمييز البصري والسمعي ، كما أنهم لا يستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها مما يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي لهم .

وفي دراسة أجراها كل من بيرنس ووستون ٢٠٠٠ Burns & Waston توصلا إلى أن هناك ارتباط دال بين مستويات كفاءة عمليات التجهيز الإدراكي البصري وصعوبات التعلم .

كما يرى أيضاً فتحي الزيات ٢٠٠٢ أن صعوبات تعلم الرياضيات ما هي إلا نتاج توليفة مشتركة من مشكلات في تجهيز ومعالجة اللغة ، واضطرابات بصرية مكانية ، وأخيراً مستوى عال من قلق الرياضيات .

وفي دراسة لكروندل ١٩٩٩ Corondill بهدف الكشف عن اضطرابات الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم ، فقد توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات واضحة في مهارات الإدراك البصري مثل الذاكرة البصرية ، العلاقات المكانية واضطراب في الأداء على المهام المصورة بصفة عامة .

وإن صعوبة التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم وتسبب له الاضطراب النفسي وسوء التوافق مقارنة بزملائه سواء على المستوى النفسي والاجتماعي ، وتشير الدلائل إلى أن زيادة أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إنما تشكل منعطفاً خطيراً يجب الاهتمام به ، وبالكشف المبكر عن ذوي الصعوبات والعمل على علاجهم وإندماجهم مع زملائهم في الفصل الدراسي العادي الذي يستلزم خدمة تعليمية خاصة بهدف تحقيق أقصى حد من النمو وإحداث نوع من التوافق والتكييف والتلاؤم مع البيئة التي يعيشون فيها ، ولمساعدتهم في تطوير مهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم لكي يعيشوا خبرة النجاح في عملهم المدرسي ، وبالتالي ينمو لديهم الإحساس بالثقة بالنفس والشعور بالأمان .

أولا : مفهوم صعوبات التعلم

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم Lerning Disabilities لأول مرة في عام ١٩٦٣ بعد أن اجتمعت عدة مجموعات من الآباء والمربين المتحمسين لأمور التربية في

شيكاغو لتكوين رابطة بينهم تهتم بشؤون التربية في المدارس والمعاونة في دراسة المشكلات التربوية التي تواجه أبنائهم وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة وهم الذين كان يطلق عليهم في ذلك الوقت المعوقين إدراكياً Perceptually Handicappad وذوي التشوهات المخية Brain-injured وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي Neurologi-cally impaned وكانت كل مجموعة من هذه المجموعات تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها أبنائهم في المدارس ، وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات من الآباء والمربين تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح (صعوبات التعلم) على جميع فئات المشار إليها وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هذه الأطفال وسميت باسم رابطة صعوبات التعلم Learning Disabilities Associaton (LAD) .

ومنذ ذلك الحين يطلق مصطلح صعوبات التعلم على جميع الحالات التي تعاني من مشكلات في عملية التعلم سواء كانت هذه المشكلات ناشئة عن أسباب أكاديمية تتصل بأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم والأخطاء الناجمة عن سوء استخدام هذه الأساليب وأدت إلى ظهور صعوبات في التعلم لدى الأطفال أو أن تكون هذه الصعوبات في التعلم ناشئة عن أسباب نمائية Development تتصل بالعيوب الخلقية أو الوظائف المخية العصبية أو بالعمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.

ويشير المجلس القومي المشترك لصعوبات التعلم (NJCLD) إلى أن هذا المصطلح مصطلح شامل يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإعاقات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب كل من الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية واستخدامها ، وتعد هذه الإعاقات ذاتية ويفترض أن تكون نتيجة لأضطراب وظيفي في الجهاز العصبي

المركزي وعلى الخلل المخي الوظيفي البسيط .

ونجد أن هذا التعريف لا يتضمن الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع مشكلاتهم في التعلم إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدنية كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئية .

وفي عام ١٩٧١ تناولت لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مفهوم صعوبات التعلم بأنه مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية والعمليات الحسية Sensorypocesses والثبات الانفعالي وتوجد لديه عيوب نوعية Specific في الردراك والتكاملية Integrative أو العمليات التعبيرية والتي تعوق تعلمه بكفاءة ، وهذا التعريف يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم .

وقد عرف **مايكل بست مفهوم صعوبات التعلم** بأنه هو عبارة عن اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج من انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون سببه راجعاً إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض لحوادث أو لأسباب نمائية .

كما تعرف اللجنة الوطنية الأمريكية لصعوبات التعلم (NJCLD) صعوبات التعلم بأنها هي مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والاستدلال الرياضي ، ويفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية

والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات .

ويشير أوين ١٩٧١ Owen إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون بذكاء مرتفع إلا أن لديهم صعوبة تعلم في الفصل الدراسي ، مؤداها الحرمان الثقافي والمشكلات الانفعالية التي تواجه الأطفال في حياتهم .

من أن صعوبات التعلم ربما تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل العيوب الحسية والتأخر العقلي والاضطراب الانفعالي والاجتماعي وكذلك المؤثرات الاجتماعية والبيئية مثل الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم وغير الكافي والعوامل النفسية ذات الأساس الوراثي وبصفة خاصة اضطرابات الانتباه ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو المؤثرات .

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم فإنه لايزال هناك خلط بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المرتبطة بمشكلات التعلم كبطء التعلم ، والتأخر الدراسي ، والتأخر العقلي والإعاقات الحسية والإدراكية.

وقد عرف كيرك وبيتمان ١٩٦٢ Kirk & Bateman الطفل ذا صعوبة التعلم بأنه طفل ليس لديه مشكلات تعلم عامة ، وإنما لديه صعوبة في موضوع من موضوعات التعلم كالقراءة والتهجي وإجراء بعض العمليات الحسابية .

وفي هذا المصطلح كيرك لوصف مجموعة من الأطفال لديهم ضعف في النمو اللغوي والتهجي والقراءة والمهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وأن هذه المجموعة من الأطفال ليس لديهم معوقات حسية كالمكفوفين أو الصم .

وفي عام ١٩٦٨ صدر من اللجنة الاستشارية للأطفال المعوقين National Advisory

Committee of Handicapped Children (NACHC) مرسوماً بقانون تحت رقم (٩١ - ٢٣٠) سنة ١٩٦٨ لتعريف صعوبات التعلم حيث أشارت اللجنة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات خاصة نوعية في التعلم هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي أو الحساب .

ونجد أن هذا المفهوم يتضمن حالات الإعاقة الإدراكية ، الإصابة الدماغية ، العجز في القراءة ، الافيزيا النمائية Developmental Aphasia

كما يتضمن تعريف ليرنر لصعوبات التعلم بعدين أساسين هما :-

أ- **البعد الطبي** ، ويركز هذا البعد على الأسباب الفسيولوجية والعضوية لمظاهر صعوبات التعلم والتي تتمثل في خلل الجهاز العصبي أو التلف الدماغي البسيط .

ب- **البعد التربوي** ، ويشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة مما يؤدي إلى عجز أكاديمي تتمثل في العجز في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو اللغة أو التهجئة ، والتي لا تعود إلى ضعف القدرة العقلية أو السمعية أو البصرية ونجد أن هذا التعريف يركز على التباين بين التحصيل الأكاديمي وقدرة الفرد العقلية .

كما تعرف فريال أبو سنة ١٩٩٤ التلاميذ ذوي الصعوبات الخاصة في تعلم الرياضيات بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين تنخفض مستويات تحصيلهم المتوقعة بناء على مستوى قدراتهم العقلية ، ويظهر ذلك في شكل قصور في أداء المهام الرياضية وعدم الاستفادة من الفصل الدراسي مقارنة بأقرانهم العاديين ، مع استبعاد التلاميذ الذين ترجع

صعوبات التعلم لديهم إلى حالات إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي .

كما يعرف أيضاً نبيل عبد الفتاح ٢٠٠٠ صعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة ، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

كما تعرف أيضاً فتحية بطيخ ٢٠٠٢ أن صعوبات التعلم تعبر عن القصور في الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي في ثلاث مهارات أساسية هي القراءة والكتابة والحساب نتيجة لصعوبات ثانوية في الانتباه والإدراك والاستقبال والتصوير والعمليات العقلية المعرفية بوجه عام ، ولا تكون تلك الإعاقات ظاهرة كغيرها وتسمى إعاقة التعلم ، وتظهر أكاديمياً فقط داخل حجرات الدراسة وأثناء التدريس الفعلي في صورة التدني اللغوي والرياضي الأمر الذي يترتب عليه إعداد فصول علاجية لتلك الفئة يتم التدريب العلاجي لها على مراحل تتم داخل الفصول العادية أو فصول خاصة بالمدرسة وتتطلب نوعاً خاصاً من المعلمين .

ويقرر أنور الشرقاوي ١٩٨٧ أن حالات صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو القيام ببعض العمليات الحسابية ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقلياً والمعوقون جسمياً والمصابون بأمراض الكلام وعيوب السمع والبصر .

أما جاسكنز ١٩٨٢ Gaskins فيعرف الطفل صاحب الصعوبة بأنه الطفل الذي لديه صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم له ، ومن ثم يتطلب إحالته إلى التشخيص

النفسي ومعرفة أسباب الصعوبة لديه .

وتصف سواتي ترافيد ١٩٨٤ Swati Trived صعوبات التعلم بأنها عبارة عن مشكلات يواجهها التلاميذ في القراءة والكتابة ويمكن التعرف عليها بواسطة معلم الفصل ، ودرجات التحصيل الأكاديمي للتلميذ واختبار تحليل القراءة .

وقد عرف الطفل الذي لديه صعوبة تعلم بأنه يواجه صعوبة أو أكثر إذا ما قورن بغالبية زملائه في مثل عمره بشكل واضح أو أنه لا يوجد لديه مقدرة على الاستفادة من التسهيلات المتاحة بصفة عامة في المدارس .

ويرى فتحي الزيات ١٩٨٨ أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم وهو من ذوي الذكاء العادي أو العالي ومن ثم فهو أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة والبيت وهذا الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية على علاقته بكل من أسرته ومدرسيه وأقرانه

ويرى كل من كوبلن ومورجان ١٩٩٤ Coplin & Morgan أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال العاديون في الذكاء والإمكانات الحسية والذين يظهرون تباعداً واضحاً بين الأداء الأكاديمي المتوقع والأداء الفعلي .

وقد وصفت اللجنة الاستشارية القومية لصعوبات التعلم ١٩٩٤ NJCLD تعريفاً لصعوبات التعلم على أنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام السمع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية ، وتعد هذه الصعوبات ذاتية داخل الفرد يفترض أن تكون نتيجة لاضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي وقد تحدث في أية مرحلة من حياة الفرد ، وقد تظهر لدى هؤلاء الأفراد

مشكلات سلوكية فيما يتعلق بالاتساق الذاتي والإدراك الاجتماعي ، ولكنها في حد ذاتها لا تسبب صعوبات التعلم بالرغم من أن الصعوبات قد تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل عيوب الحواس والتأخر العقلي والاضطراب الانفعالي الحاد أو المؤثرات الخارجية مثل الفروق الثقافية والتعلم غير الكافي وغير الملائم إلا أنها ليست نتيجة لهذه الحالات أو المؤثرات .

كما يعرف أيضاً فتحي الزيات ١٩٨٨ الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الذين يبدون اضطراباً أو انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهذا ربما يعكس اضطراباً في التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه هذا مع أن هؤلاء الأطفال عاديين حركياً وحسياً وعقلياً .

كما عرف أيضاً عبد الناصر أنيس ١٩٩٢ صعوبات التعلم على أنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى الفعلي والصف الدراسي ، ويستثنى من هؤلاء ذوو الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية ، وكذلك المتأخرون عقلياً والمضطربون انفعالياً والمحرومون ثقافياً واقتصادياً

كما تعني أيضاً الصعوبة الخاصة في التعلم اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي تتطلب فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع أو التفكير أو

الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو العمليات الحسابية .

كما يضم هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية أو الإصابة في المخ أو التلف الوظيفي المخي البسيط أو عسر القراءة أو الحبسة الكلامية التي ترجع إلى ظروف نمائية إلا أن هذا المصطلح لا يضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة بصفة أساسية عن التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو سوء الظروف البيئية الثقافية والاقتصادية .

كما ينص التعريف التربوي لصعوبات التعلم على وجود صعوبات في التعلم ترجع إلى عجز دال في واحد أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية مثل القدرة على الفهم والإدراك والتعبير اللفظي وغير اللفظي والتي يحتاج إلى وسائل تربوية خاصة للعلاج ، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تعارضاً بين التحصيل الفعلي والقدرة العقلية في واحد أو أكثر من مجالات اللغة والحساب .

كما تشير أيضاً صعوبات التعلم إلى الاضطراب الحاد في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها .

كما تعرف أيضاً صعوبات التعلم بأنها مجموعة المعوقات التي تحول دون أن يصل الفرد إلى السلوك السوي الذي يتطلبه المجتمع والذي لا يتعارض مع قيم ومبادئ وعرف هذا المجتمع .

كما تعرف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ١٩٦٧ بأن الطفل ذوي صعوبات التعلم يملك قدرة عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي ، إلا أن لديه عدد من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم ، ونجد أن هذا التعريف يتضمن الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثر تأثير أساسي في كفاءة المتعلم .

كما يعرف أيضاً مجلس الأطفال غير العاديين (C-E-C) ١٩٦٧ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تهظر على شكل صعوبة في التفكير والكتابة والقراءة أو التهجئة والرياضيات ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو خلل دماغي بسيط أو حبسة كلامية نمائية Apha-sia أو عسر في القراءة Dyslexia ناتجة عن أذى في الدماغ ، وهذا لا يتضمن مشاكل التعلم الناتجة عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطرابات انفعالية أو حرمان بيئي .

كما يعرف فليشر وآخرون ١٩٩٤ ، Flecher eat الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة داخل الفصل الدراسي العادي لا يسايرون أقرانهم في التعلم ونسبة ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانون من إعاقة حسية أو عقلية أو بدنية أو اضطرابات نفسية .

وفي ضوء هذه التعريفات السابقة والخصائص المميزة لكل تعريف من هذه التعريفات نجد أننا لا نستطيع أن نحدد من هذه التعريفات أكثر شمولاً وعمقاً ، ولذلك يجب أن نضع كل هذه التعريفات موضع الاعتبار عند تشخيص وعلاج ودراسة صعوبات التعلم .

ونستخلص من هذه التعريفات ما يلي :

١ – أن موضوع صعوبات التعلم أصبح موضع لاهتمام عدد كبير من الباحثين والمتخصصين في علم النفس والطب النفسي والهيئات والمؤسسات سواء الأهلية أو الحكومية المعنية برعاية الأطفال والشباب .

٢ – من الخطأ أن نأخذ بتعريف واحد لصعوبات التعلم والسعي إلى البحث عن تعريف واحد أمر غير مجدي وليس ضرورياً ، وذلك لأن مشكلات صعوبات

التعلم في أي مستوى عمري هي مشكلات فردية بالدرجة الأولى مما يجعلها تختلف من فرد لآخر ومن حالة لأخرى ، مما يترتب عليه أن تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم من الضروري أن يناسب الخصائص المميزة لهذه الحالات ، وذلك كما تبين من التعريفات السابقة أن هذه الحالات مختلفة في الخصائص والشدة ، وقد تشمل على تداخل بين المظاهر التي تميزها .

٣- أننا في حاجة فعلاً إلى تعدد التعريفات ، وذلك لأن التعريفات المختلفة تحقق أهداف ورؤى الأخصائيين والمهنيين المهتمين بهذا الموضوع ، كما أن تعدد التعريفات يناسب حالات صعوبات المختلفة في السن ، وفي مستوى الشدة والمظاهر المختلفة لهذه الحالات ، كما أن التعريفات المختلفة يناسب الأغراض المختلفة ويشمل ذلك عوامل ظهور هذه الحالات ، وأساليب قياسها وتشخيصها واستراتيجيات وأساليب التعليم التي تناسب هذه الحالات المختلفة ، وكذلك أهداف البحث العلمي في هذا المجال وبدلاً من محاولة إخضاع جميع مظاهر حالات صعوبات التعلم إلى تعريف واحد يكون بمثابة مظلة لهذه الحالات ، إنما تعكس الأنماط المختلفة لحالات صعوبات التعلم وأن تتعامل مع هذه الحالات على هذا الأساس .

ثانيا :- نشأة وتطور مفهوم صعوبات التعلم

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة ، ففي العقد الأخير من هذا القرن بدأ الاهتمام بشكل واضح بنسبة لا تقل عن ٣% من الأطفال ، والتي تعاني من شكل ما من أشكال صعوبات التعلم ، بعد أن كان

اهتمام التربية الخاصة منصباً على أشكال أخرى كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية وبسبب ظهور مجموعة من الأطفال السوية في نموها العقلي والسمعي والبصري والحركي والتي تعاني من مشكلات تعليمية ، بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب من التربية الخاصة بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم ، وخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية .

وتحظى ظاهرة شيوع وانتشار صعوبات التعلم باهتمام مطرد من المربين وعلماء النفس وكانت للتطورات التي لحقت بعمليات التعلم وأساليبه أثراً متعاظماً في الاهتمام بهذه الظاهرة التي تشيع بنسبة كبيرة في مدارسنا في مختلف مراحل التعليم ، كما أن مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة التي يضتح فيها مدى نوعي واسع من الفروق الفردية بين الأفراد .

وبذلك يعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً ، والذي بدأ الاهتمام به في بداية القرن العشرين باستثناء أعمال كل من مورجان وأوفتا لموجيت عام ١٨٨٧ واللذان كتبا ما أسموه عمى الكلمة word indences

ويعتبر مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشرت بعد عام ١٩٦٣ نتيجة اهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والطب والأعصاب وهذا المفهوم يختلط من عدة مفاهيم أخرى مشابهة له ، ومختلفة عنه جزئياً مثل مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties ومفهوم اضطرابات التعلم Learning Disorders ويمكن للأخصائي تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينهما ، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرائق التشخيص ، والتعريفات بصعوبات كل مفهوم من هذه المفاهيم ومع أن بدايات الاهتمام بالأطفال الذين

أصبحوا يعرفون بذوي صعوبات التعلم كانت مع بداية القرن التاسع عشر وتحت مصطلحات وتسميات متعددة بلغت أربعين (٤٠) مصطلحاً من مثل تلف الدماغ ، والإصابة المخية ، الخلل الوظيفي المخي البسيط الدسلكسيا ، والنشاط الزائد والاضطرابات الإدراكية وغير ذلك ،

وقد بدأ المجال يعرف بصعوبات التعلم منذ بداية الستينيات من هذا القرن ، حيث بدأ كيرك يستخدم المصطلح لوصف الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة ومهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي ، ولم يدخل ضمن صعوبات التعلم من كانت إعاقاتهم الأساسية تخلفاً عقلياً أو إعاقة حسية ، وأصبح مصطلح صعوبات التعلم يضم مجموعات مختلفة لها حاجات متنوعة تحت مسمى واحد لتوجيه الجهود نحو خدمة الطلاب الذين سبق وأن خدموا أو أولئك الذين رفضوا تلقي الخدمة تحت الألقاب والتسميات التي سبق ذكرها

وإن تحديد بدايات التعرف على صعوبات التعلم أمر شديد الصعوبة والتعقيد ، فلقد انتشرت صعوبات التعلم في مختلف المراحل التاريخية .

وقد انصب الاهتمام في مجال صعوبات التعلم في الفترة من سنة ١٩٦٠ إلى سنة ١٩٧٠ على الاكتشاف المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم ومنذ عام ١٩٦٣ اكتسب صعوبات التعلم شيوعاً وبالتحديد عندما قدم عالم التربية الخاصة المعروف صمويل كيرك Samuel Kirk تعريفاً محدداً وشاملاً للطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم بحيث أصبح تعريف صعوبة التعلم بأنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر ، في حين لاحظت مجنز Meginnis ١٩٦٣ من خلال عملها مدرسة للأطفال الصم وعملها مع الراشدين الذين يعانون من عجز لغوي أن هناك تشابهاً بين الراشدين

وأولئك الأطفال الذين يعانون من تأخر في تطور اللغة والكلام ، فلم يكن أولئك الأطفال صماً ، حيث وجدت أنهم يتمتعون بقدرات عقلية وسمعية عادية نسبياً ، ولم يظهروا دلائل على وجود اضطرابات انفعالية شديدة ومع ذلك لم يكونوا قادرين على الكلام أو فهم اللغة .

ثالثا :- عناصر صعوبات التعلم

على الرغم مما يوجد بين التعريفات السابقة من اختلاف في درجة تركيز كل منهم على الجهاز العصبي ووظائفه ، فإنه يجمع بين هذه التعريفات عناصر مشتركة يتفق عليها الباحثون والمهتمون بدراسة صعوبات التعلم وهذه العناصر المشتركة تتمثل فيما يلي :

١- أن يكون لدى الفرد شكل من أشكال التباعد أو الانحراف في إطار نموه الذاتي في القدرات ، كما هو الحال أيضاً في جوانب الضعف أو القصور .

٢- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها فرد ذات طبيعة سلوكية ، كالتفكير أو تكوين المفاهيم ، أو التذكر وما قد يرتبط بها من مهارات .

٣- أن تكون وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية هي أهم وجهات النظر عند التعرف على حالات الصعوبات الخاصة في التعلم .

٤- إن المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب هي أوضح المجالات التي يظهر من خلالها أن الفرد يواجه صعوبة خاصة في التعلم .

٥- أن صعوبات التعلم ليست نتيجة مترتبة على إصابة الفرد بالإعاقة الفعلية أو الإعاقة الحسية أو الاضطرابات السلوكية كما أنها ليسنت نتيجة للحرمان الثقافي أو الحرمان البيئي

٦- أن من الصحيح وجود ارتباط وفي معظم الأحيان بين صعوبات التعلم والخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، وأن هذا الخلل قد يكون نتيجة للتلف الدماغي أو الخلل العصبي .

٧- أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها التي تتبدى فيها ، وقد تكون الصعوبة في القراءة لدى طفلين ناتجة عن مشكلة في الإدراك السمعي لأحدهما بينما ناتجة عن مشكلة في الإدراك البصري لدى الآخر .

ومن خلال هذه التعريفات أيضاً نجد أن هناك مجموعة من العناصر المشتركة بين هذه التعريفات تتلخص في الآتي :

١- قصور وظائف الجهاز العصبي المركزي :-

على الرغم من أن بعض الباحثين يغفل أحياناً إلى دور الجهاز العصبي المركزي في صعوبات التعلم إلا أنه من المؤكد أن العوامل العصبية Neurological Factors لها دور في أغلب حالات صعوبات التعلم وهو ما اتضح في التعريفات السابقة ، ولما كان التعلم في جميع أشكاله وأنماطه له أساس داخل المخ ، فإن الاضطراب الذي قد يحدث في أي عملية من عمليات التعلم يمكن أن يكون بسبب سوء وظائف الجهاز العصبي المركزي ، ولذلك فإن أغلب المواقف التعليمية ، والعوامل البيئية يمكن أن يكون لها دور مؤثر في عملية التعلم وفي وظائف المخ سواء إلى الأسوأ أو الأفضل ، وفي حالات ومواقف كثيرة يصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل تأكيد دور الحالة العصبية بواسطة الفحص الطبي أو بواسطة الاختبارات الطبية الظاهرية ، ولذلك يفترض في أغلب حالات صعوبات التعلم أن قصور وظائف الجهاز العصبي

المركزي وراء هذه الحالات ويحدد ضرورة ملاحظة سلوك الأفراد الذين يعانون من هذه الحالات .

وقد كشفت نتائج البحوث الطبية وخاصة بالنسبة لحالات عسر القراءة Dyslexia أن هناك مؤشرات على وجود أساس عصبي لحالات صعوبات التعلم ، وعلى الرغم من أن المعلمين يهتمون بالدرجة الأولى بالسلوك الظاهر للطلاب سواء ما يرتبط بالأداء التعليمي أو بخصائص الشخصية ، فإن الملاحظات والبيانات الطبية تظل على درجة كبيرة من الأهمية في تشخيص حالات صعوبات التعلم ، وتاريخ البحث في موضوع صعوبات التعلم يؤكد على الدور الجوهري للباحثين الأطباء في التنبيه لأهمية الاهتمام بالبحث في هذا الموضوع .

٢- عدم اكتمال نضج بعض القدرات

ويشير هذا العنصر من العناصر المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم إلى أن احتمال عدم نضج بعض القدرات العقلية أو عدم الانتظام في نموها قد يكون من أسباب حدوث صعوبات في التعلم لدى بعض الأفراد ، فالقدرة العقلية ليست قدرة عامة واحدة ، ولكنها تتكون من عدة قدرات متخصصة مما قد يجعل لسبب أو لأسباب عديدة أن أحد أو بعض هذه القدرات الخاصة لا يكتمل نموها الطبيعي لدى بعض الأفراد وتظهر أعراض ذلك في ظهور بعض صعوبات في تعلم هؤلاء الأفراد ، وعدم اكتمال نضج القدرة العقلية يظهر بوضوح في أحد ولو بعض القدرات أو العمليات المعرفية كالانتباه أو الإدراك أو التفكير أو الذاكرة ، وهذا ما أكد عليه التعريف الفيدرالي في أن صعوبة التعلم التي قد تحدث في أداء المتعلم قد تكون بسبب أحد أو بعض هذه العمليات العقلية ولذلك أصبح عنصر اكتمال أو انتظام النضج في

بعض القـدرات العقلية الخـاصة سـبباً للفـروق الفردية بين الفـرد ونفسـه وبين الأفراد الآخرين ، كما أنه قـد يكون سبباً في اضطراب العمليات النفـسية التي تؤدى وبالتالي إلى ظهور أعراض صعوبات التعلم لدى بعض الأفراد .

٣- صعوبة التعلم وأداء المهام الأكاديمية

من المؤكد أن الأفـراد ذوي صعوبات التـعلم يختلفـون في نوعية مـشكلات التعلم التي قد تكون لديهم ، وقد تكون صعوبة أحدهم في اكتساب الكلام واللغة الشفهية ، وتكون لدى الآخـر في القـراءة أو الحسـاب أو الخط أو في المهـارات الحـركيـة أو في التعبير الكتابي أو في التفكير أو في إحدى العمليات المفسية الأخرى ، كما نجد أن في التعـريف الفيدرالـي لصعوبات التـعلم تبين أن هناك سبـعة مجـالات أكاديمية خـاصة تشمل على صعوبات التـعلم قد تكون لدى الطالب ويرث موت وليون ١٩٩٣ Moats & Lyon أن صعوبات التعلم هي عبارة عن فشل في تعلم مهارة محددة أو مجموعة من المهارات بعد التدريس الجيد لهذه المهارات .

بمعنى أن الصعوبة في تعلم هذه المهارة أو في مـجموعة هذه المهارات المرتبطة بأداء عمل مـعين تعود إلى الشـخص صاحب المشكلة ، وليـس لأي من العمليات المـتصلة بالموقف التعليمي ، والتـعريف الفيدرالي لصعوبات التعـلم قد تم تحديده على أساس اكتشاف أن بعض الطلاب في جميع الولايات الأمريكية الخمسين يكون لديهم بالفعل صعوبات في تعلم بعض الموادالدراسية أو في بعض المعليات العقلية .

٤- التباين بين إمكانية التعلم وانخفاض مستوى الأداء

يرتبط العنصر الرابع من العناصـر الأساسية المشـتركة في تعريف صعـوبات التعلم بالفجوة التي توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل

المدرسي ، فقد أكد التوجه الإجرائي في التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم تباين حاد بين الأداء الفعلي والقدرة العقلية في واحد أو أكثر في سبعة مجالات تضم صعوبات التعلم ، مما يجعل أغلب تعريفات صعوبات التعلم تؤكد على مفهوم التباين بين التحصيل العقلي للطلاب والإمكانيات العقلية الكامنة لديهم ، ولكي نتأكد من هذا التباين يجب أن نضع في اعتبارنا مجموعة أسئلة هامة كل منها يثير بعض المشكلات الجديرة بالاهتمام وأهم هذه الأسئلة ما يلي :

السؤال الأول : ما هي إمكانيات التعلم الكامنة لدى الفرد؟

السؤال الثاني : ما هو مستوى التحصيل الدراسي الفعلي للفرد؟

السؤال الثالث : ما هي درجة حدة التباين بين الإمكانيات العقلية الكامنة والتحصيل الفعلي؟

وعلى الرغم أيضاً من الاختلاف بين التعريفات السابقة والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم إلا أنه يجمع بينهما عناصر مشتركة يتفق عليها الأخصائيون وهي كالتالي :-

١- أن تكون مشكلة التعلم موضوع البحث ذات طبيعة خاصة ليست ناتجة من حالة إعاقة عامة كالتخلف العقلي ، أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو المشكلات البيئية .

٢- أن تكون الصعوبة التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو تكوين المفاهيم أو التذكر أو النطق أو اللغة ، أو الإدراك أو القراءة أو الكتابة أو الحساب وما قد يرتبط بها من مهارات .

٣- أن التركيز في عملية التمييز والتعرف على حالات صعوبات التعلم يجب أن يكون من وجهة النظر النفسية والتعليمية .

وبالإضافة إلى ذلك فإنه على الرغم من تعدد التعريفات التي تناولت هذا المفهوم إلا أن هناك عناصر مشتركة تربط بين هذه التعريفات يمكن إيجازها فيما يلي :

١- تشترك معظم التعريفات في الإشارة إلى وجود اضطراب وظيفي عصبي في معظم الحالات .

٢- التباعد بين مستوى الأداء الفعلي للفرد وأدائه المتوقع في ضوء مستوى ذكائه .

٣- استبعاد الإعاقات الحسية والحركية والعقلية .

٤- وجود مستوى متوسط أو عال من الذكاء .

٥- ارتباط المفهوم ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم حيث يعاني ذوو صعوبات التعلم من مشكلات أكاديمية وتعليمية ونمائية .

ومن العناصر المشتركة التي يتفق عليها الأخصائيون الناتجة من تعدد وتنوع صعوبات التعلم تتمثل في العناصر التالية :-

١- ضرورة وجود تباين بين الإنجاز الفعلي والمتوقع .

٢- ضرورة أن تكون صعوبات التعلم ذات طبيعة سلوكية تتضمن التفكير ، تكوين المفاهيم ، الذاكرة ، النطق ، اللغة ، الإدراك ، التهجي ، الحساب وما يرتبط بهم من مهارات .

٣- ضرورة أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة خاصة ، وغير ناتجة عن حالة إعاقة عقلية ، إعاقة جسمية ، أو انفعالية ، أو مشكلات بيئية كما يفضل دراسة هذه المشكلات من وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية لهذا فإن التلميذ صاحب

الصعوبة في التعلم يسهل وصفه ولكن يصعب وضع تعريف له ، لأنه لا يمكن وضع تعريف عام يشمل كل أنواع صعوبات التعلم بحيث ينطوي تحته بسهولة كل تلميذ يتعرض لصعوبة تعلم ، ولذا أصبحت مسئوليتنا تجاه هذا التلميذ أن نركز على وصفه وليس على تعريفه أو تصنيفه .

ولهذا يمكننا القول بأن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن التحصيل المتوقع لهم ، رغم أنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط وأحياناً مرتفع جداً إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة ، والتهجي ، والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقلياً .



أسباب صعوبات التعلم

مقدمة

أولاً :- أسباب صعوبات التعلم

أ- أسباب فسيولوجية عصبية

ب- أسباب بيئية اجتماعية

ثانياً :- اضطرابات صعوبات التعلم

ثالثاً :- عوامل صعوبات التعلم

رابعاً :- خصائص صعوبات التعلم

خامساً :- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

■ الفصل الثاني ■

أسباب صعوبات التعلم

مقدمة

لقد ظلت الأسباب الرئيسية التي تقف خلف ظاهرة صعوبات التعلم في بؤرة اهتمام العديد من الباحثين لسنوات طويلة ، حيث أسفر هذا الاهتمام التعرف على هذه الأسباب والتي تتمثل في العوامل الوراثية ، إصابات الدماغ في أثناء أو بعد الولادة والعوامل الكيمائية الحيوية ، الحرمان البيئي وسوء التغذية الشديدة وكذلك العوامل الوجدانية والدافعية التي لا يرجع السبب فيها إلى أحد العوامل السابقة ، تلك العوامل التي يركز عليها المتخصصون في مواجهتهم لمشكلة صعوبات التعلم لإمكانية تعديلها وعلاجها بعكس العوامل الأساسية الأخرى التي يصعب علاجها في كثير من الأحيان .

ويرى البعض أن السبب في هذه الصعوبات هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل وإن كان من المحتمل أن يكون لها أكثر من سبب واحد ، فقد يتعرض الجهاز العصبي كذلك لحالات عديدة فقد يفقده بعضها القدرة على القيام ببعض مهامه ، ينشأ عنها صعوبات تعيقه عن التعلم بالشكل العادي المألوف فهناك بوادر تدل على

وجود عوامل سيكولوجية وأخرى عاطفية واجتماعية وراء حدوث هذه الصعوبات .

كما أن صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي لا تبدو بوادرها إلا عندما يصل الطفل الصف الثالث الابتدائي ، وقد لا تظهر عوارضه حتى يصل الصف السادس وقبل ذلك يبدو لنا الطفل وكأنه شخص عادي لا يعاني أي نوع من الصعوبات ، ولا يتضح الأمر حتى يصل الطفل هذه المرحلة الزمنية من عمره ، وقد تنشأ من عجز عصبي أو سيكولوجي عند الفرد ، بسبب ضعفاً أو قصوراً حاداً في استخدام اللغة ، شفاهة أو كتابة أو بسبب ضعف في الإدراك أو الحصول على المعرفة أو القدرة على الحركة .

أولا : أسباب صعوبات التعلم :

١ - العوامل المرتبطة بالفرد

إذ أن اضطراب إفرازات الغدة النخامية والدرقية والجار درقية يمكن الدارس أو التعلم بطريقة طبيعية ، ومن هنا تنشأ صعوبات التعلم والتي لا يمكن القضاء عليها أو علاجها بعد فوات الأوان ، وتعد دور العبادة من أهم المؤسسات الإعلامية التي تفيد البشر إذا كانت أهدافها نابعة من سماحة الدين الإسلامي ، والتي تنمي في المتعلم الكثير من القيم والنواحي الوجدانية والجوانب الأخرى ، وتبعد بهم عن الجوانب السيئة والهدامة والتي تشجع على التعقب أو التطرف وما ينتج عن ذلك من جرائم الإرهاب وغيرها وتعد جماعة الأقران ورفقاء الدراسة الذي يوجد فيه المتعلم من المؤثرات الهامة عليها إما بالسلب أو بالإيجاب وبالتالي يمكن أن تسهم الأنشطة السليمة لها في اهتمام المتعلم باستذكار دروسه والتحصيل وما إلى ذلك ، وإذا كانت هذه الأنشطة غير سوية فهذا يؤدي بكل تأكيد إلى انصراف الفرد المتعلم عن الاهتمام بالمدرسة

والدراسة ، وبالتالي التحصيل والتعلم ، وهذه كلها تؤثر في وجود صعوبات التعلم والتي لا يمكن تلافيها إلا بعد فوات الأوان مع استمرارية تأثير هذه الجماعات على الفرد المتعلم .

وبالإضافة إلى هذه الأسباب توجد عدة تصنيفات للأسباب المحتملة لصعوبات التعلم وأمكن تحديد الأسباب والعوامل التالية :-

١- قبل الولادة ومنها إصابة الأم بالسكر وعجز الغدة الدرقية وصغر سن الأم وكثرة عدد مرات الولادة السابقة ، والإصابة بالحصبة والتدخين بكثرة حيث تتسبب هذه العوامل في حدوث الفشل الأكاديمي لدى التلاميذ الذين تعرضوا لها بالمقارنة بزملائهم العاديين .

٢- أثناء الولادة - ومنها تعسر الولادة وطول فترة الولادة .

٣- بعد الولادة - ومنها حدوث مفاجئ والحمى الشديدة والسكتة الدماغية ، واضطراب المخ والإصابة بالتهابات الدماغ .

ويضيف البعض إلى الأسباب السابقة أسباب أخرى وهي كالتالي :-

أ- وراثية ، ومنها الشذوذ الكيميائي في تركيب المخ ، وإصابة الوالدين بالسيزوفرينا حيث وجد أن كثير من صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى عوامل وراثية .

أن تؤثر سلباً في نمو الجهاز العصبي المركزي ، وهذا يترتب عليه بكل تأكيد صعوبات التعلم .

٢- البيئة البيولوجية (الرحم)

ويقصد بها البيئة التي تهتم بنموالطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ، وتؤثر مجموعة من العوامل السلبية في نموه مثل سوء تغذية الأم الحامل ، ونقص الرعاية

الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها ، وإصابتها بالأمراض مثل الزهري والحصبة الألمانية ، أو تعرضها للإشعاع أو تناولها المخدرات أو المسكرات أو العقاقير دون إشراف الطبيب وكل هذه المؤثرات يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل واكتساب الخبرات التربوية فيما بعد ، وبالتالي تعوق عملية التعلم أي تؤدي إلى صعوبة التعلم .

٣- البيئة الاجتماعية والثقافية للطفل

وتتمركز البيئة في الأوساط المختلفة التي يمكن أن يعيش فيها الطفل ، وتأثيراتها الاجتماعية والثقافية عليه ، ومدى تأثيرها عليه وحماس المتعلم نحو التعلم واكتساب الخبرات والمرور بالأنشطة المختلفة وتتمثل هذه البيئة فيما يلي :

أ- الأسرة من حيث : حجم الأسرة وعدد الأفراد بها وتركيب الأسرة ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وترتيب الطفل بين أخوته .

ب- المدرسة من حيث : المنهج ومجالاته الدراسية والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والنشاط المدرسي والمعلم ونظام التقويم والامتحانات والمباني المدرسية وإمكانياتها ، والإدارة المدرسية .

ج- وسائل الإعلام المختلفة ، تعد وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة من أهم هذه المؤسسات بما تقدمه من برامج تعليمية وثقافية مخطط لها ومقصودة وذات جدوى تربوية لكل من يستقبلها ، وإذا كانت هذه البرامج غير ذلك وعشوائية فيمكن أن تؤدي إلى الكثير من النتائج السلبية والإعاقات التي تدعم الاتجاهات السلبية للنشئ وتتجه بهم نحو ارتكاب الجرائم والانحراف والممارسات الخاطئة في كافة الجوانب ، والتي يمكن أن تصرف التلميذ عن الاهتمام بالتحصيل .

د- بيئية ، ويظهر تأثير البيئة في الاضطراب الانفعالي الشديد لدى التلميذ ، ونقص الدافعية والاتجاهات السلبية والعدوانية ومشكلات سلوكية كثيرة تؤدي بدورها إلى تخلف التلميذ عن زملائه في نفس الصف الدراسي .

وقد أضافت كثير من الدراسات أسباباً وعوامل أخرى ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي كالتالي :-

أ- أسباب مدرسية - وتتمثل في المدرسة وإمكاناتها مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة وعدم دراية المعلم بخصائص نمو التلاميذ ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم ، وصعوبة المناهج الدراسية ، وعدم وضوح أهداف التدريس والعلاقة السيئة بين المعلم والتلميذ ، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات التلاميذ.

ب- أسباب نفسية - وتتمثل في العيوب الخلقية مثل التهتهة وكثرة الثرثرة بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة والميل السلبي للتعلم والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس والانطواء والتسرع والاعتماد على الآخرين .

كما أكدت العديد من الدراسات على وجود ارتباط بين صعوبة التعلم والخلل الوظيفي للمخ الذي يرجع إلى عوامل مكتسبة أو كيميائية أو حيوية أو وراثية جينية من ناحية أو لعوامل الحرمان البيئي وسوء التغذية من ناحية أخرى ، ويمكن تصنيف أسباب صعوبات التعلم إلى أربعة أسباب رئيسية وهي كالتالي :-

أ- أسباب عضوية وبيولوجية - مثل إصابة الدماغ أو الخلل الوظيفي بالمخ وقد تحدث هذه الأسباب قبل أو أثناء أو بعد الولادة .

ب- أسباب وراثية ، حيث أشارت معظم الدراسات التي أجريت على حالات

التوائم أو على عائلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى انتشارها بينهم وبخاصة بين الوالدين والأخوة والأخوات وبعض الأقارب .

ج- أسباب بيئية - وتتمثل في الظروف الأسرية السيئة وعدم وجود التعاون بين المدرسة والأسرة في متابعة التلميذ .

د- أسباب مدرسية وتتمثل في المدرسة والمنهج الدراسي والمعلم .

وعلى الرغم من تعدد الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم إلا أن هاردمان وآخرون ١٩٩٣ Hardman, etal أكدوا أن الأسباب الحقيقية المؤدية إلى صعوبات التعلم لدى الأطفال غير محددة أو معروفة ، كما أضاف لين وآخرون ١٩٧٩ Lynn, etal أن عدم معرفة الأسباب وتحديدها بدقة يؤدي إلى إطلاق العديد من المصطلحات على هذه الصعوبات حسب طبيعة كل منها يفسر نيوورث ١٩٩٣ Neiwrth هذا الغموض الذي يحيط بمعرفة الأسباب الحقيقية لظاهرة صعوبات التعلم في ضوء تعدد العوامل المؤدية إلى هذه الصعوبات بالإضافة إلى عدم وضوحها ، ومنها صعوبات تشغيل المعلومات والتعامل معها في مراكز المخ المتعددة ، والإصابات التي تصيب الدماغ قبل وأثناء الولادة ويضيف هيوارد وأرلنسكي ١٩٩٢ Heward & Orlansky إلى هذه الأسباب اضطرابات التوازن البيوكيميائي وانحدار العوامل البيئية والاجتماعية .

ويتضح أن هناك نوعاً من الاتفاق في محتوى هذه الأسباب على الرغم من التصنيفات المقترحة لها وقد يرجع هذا إلى وجود نوع من التداخل بين هذه الأسباب وقد تم دمج الأسباب المتعددة المؤدية إلى صعوبات التعلم في سببين أساسيين رئيسين هما كالتالي :-

أولاً :- الأسباب الفسيولوجية العصبية وتتضمن :

أ- الأسباب الجينية .

ب- الأسباب المتعلقة بالمولد .

ج- الاضطرابات في ترشيح المخ .

د- اختلال التوازن البيوكيميائي .

ثانياً - الأسباب البيئية والاجتماعية وتتضمن :-

أ- الخبرات المدرسية المحبطة .

ب- قصور الخبرات المنزلية .

أولاً - الأسباب الفسيولوجية والعصبية :

أ- الأسباب الجينية :-

يتضح دور الوراثة كعامل من العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم من خلال نتائج دراسة ديكر وديفرز ١٩٨٠ Decker & Defries فقد توصلا إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى عائلات تعاني من صعوبات القراءة يظهرون مهارات أقل في تعلم القراءة عند مقارنتهم بالأطفال الذين ينتمون إلى عائلات لا تعاني من مشكلات القراءة .

كما توصلت البحوث الحديثة في مجال الجينات إلى وجود عامل موروث لدى ذوي صعوبات التعلم حدده سميث وبنتجون Smith & Pennington في دراستهما على حالات الديسكزيا ، أنه جين يوجد في الكرموسوم ٢٥ واضحاً أن الأطفال الذين يرثون هذا الجين غالباً ما يعانون من صعوبات في القراءة كما أوضحا أن جين (المايكوجلوبلين) يؤدي إلى اضطراب في الجهاز المناعي وفي نمو الجنس الذكري وقد تعكس هذه الحقيقة زيادة معدل صعوبات التعلم لدى الذكور أكثر من الإناث .

وعلى الجانب الآخر يؤكد ولسون وآخرون Wilson etal على أن الكروموسوم ٦ يعتبر هو السبب الجزئي لحالات صعوبات التعلم بصفة عامة وتجدر الإشارة إلى أن البحوث في هذا المجال تحتاج لمزيد من الاهتمام لاكتشاف مدى تأثير هذه العوامل في حدوث مثل هذه الصعوبات بالإضافة إلى محاولة إيجاد علاج لهذه الاضطرابات من خلال القضاء على مصادر حدوثها .

ب- الأسباب المتعلقة بالمولد

يتفق بعض العلماء على إمكانية الدمج بين العوامل المتعلقة بالمولد والعوامل النيرولوجية أو العوامل الطبية ، ويقصد بالأسباب المتعلقة بالميلاد العوامل الولادية التي لا تنتج عن الموروثات الجينية ، ولكنها ترجع إلى العوامل البيئية المؤثرة على الطفل خلال مراحل الحمل وأثناء الولادة وما بعد الولادة .

ويتفق أريل ١٩٩٣ Ariel مع لويس ١٩٨٨ Lewis في تقسيم هذه العوامل إلى ثلاث مراحل تتمثل في المراحل التالية :

١- الأخطار التي تحدث أثناء فترة الحمل .

٢- الإصابات التي تحدث أثناء الميلاد .

٣- الإصابات التي تحدث بعد الميلاد .

أولاً :- الأخطار التي تحدث أثناء فترة الحمل

وتتضمن هذه الأخطار نمط الدم الموروث من الأم والمتضارب مع دم الجنين ويطلق عليه (RH) كما تتضمن اظطرابات الهرمونات الموروثة ، كما أن هذه الأمراض التي تتعرض لها الأم خلال مراحل الحمل قد تؤثر في تكوين الجنين ومن أهم هذه الأمراض ، الأمراض المعدية كالحصبة والزهري .

وتضيف شيلدس ١٩٩١ Shields أن تدخين الأم وتعاطيها للمواد المخدرة أو المواد الكحولية أثناء فترة الحمل ، يؤدي إلي اضطرابات في نمو الجنين وقد تظهر هذه الاضطرابات في شكل صعوبات التعلم ، وفي هذا السياق يؤكد أريل ١٩٩٣ Ariel أن تاريخ حمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير إلى وجود مشاكل أثناء فترة الحمل سواء بالنسبة للأم أو الجنين .

ثانياً :- الإصابات التي تحدث بعد الميلاد

تتضمن هذه الإصابات الولادة العسرة نقص الأكسجين أثناء الميلاد انخفاض وزن الجنين عند الميلاد ، الإصابات الدماغية الناتجة عن استخدام الأدوات الجراحية .

وتضيف نيورز ١٩٩٣ Neiwrth أن التفاف الحبل السري حول الجنين أيناء الولادة يؤدي إلى انقطاع الأكسجين عنه وينتج عن ذلك تلف في بعض خلايا المخ مما يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم .

ثالثاً :- الإصابات التي تحدث بعد الميلاد

إن الالتهابات التي تصيب الجهاز العصبي المركزي أو الدماغ تؤدي إلى خلل وظيفي في المخ وقصور في نضج الجهاز العصبي المركزي وقد يترتب على هذا حدوث صعوبات التعلم والتي تظهر في شكل اضطرابات في نمو مهارات اللغة ومشكلات في المجال الإدراكي والبصري والحركي ، بالإضافة إلى القصور في مجالات التحصيل ، وتجدر الإشارة إلى أن القصور في النضج لا يعد العامل الأساسي في حدوث صعوبات التعلم إلا أنه يعد أحد العوامل التي تلعب دوراً هاماً في حدوثها .

كما تساهم الأمراض المعدية التي يتعرض لها الطفل بالإضافة إلى سوء التغذية في

حدوث صعوبات التعلم لدى الأطفال .

جـ- الاضطرابات في تشريح المخ

أوضح أريل ١٩٩٣ Ariel أن المخ أكثر أعضاء الجسم تأثيراً بالعوامل البيئية سواء في مرحلة الحمل أو الولادة وما بعد الميلاد في سنوات العمر الأولى .

وتضيف شيلدس ١٩٩١ Shields أن نمو مخ الجنين خلال مرحلة الحمل نمو شديد التعقيد ، فهو يتكون من بلايين الخلايا العصبية المتصلة وقد يؤدي حدوث أي خطأ أثناء مرحلة التكوين إلى قصور في تشكيل الأعصاب أو الوصلات العصبية مما يؤدي إلى حدوث خلل في المخ يؤثر فيما بعد على قدرات الطفل وقد يصيبه بصعوبات التعلم .

وفي هذا السياق يؤكد كافال وفورنس ١٩٨٥ Kavale & Forness أن إصابات الفص الصدغي واضطرابات الجزء الخلفي من المخ ، واضطرابات الدماغ الداخلي وعدم التوازن اللحائي للمخ واضطراب التمثيل الغذائي للمخ ، وتأخر نضج الجهاز العصبي المركزي تعتبر من أهم مظاهر الاضطرابات التي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم .

وفي دراسة عملية للتعرف على أثر الاضطرابات المخية والعصبية في حدوث صعوبات التعلم ففي دراسة قام بها كل من بوشيس ومايكلبست ١٩٦٤ Boshes & Myklebust بفحص ٢٠٠ طفل يعانون من صعوبات التعلم و٢٠٠ طفل من العاديين باستخدام جهاز رسام المخ الكهربي ، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن ٢٩% من العاديين ، ٤٢% من ذوي صعوبات التعلم قد أظهروا أنماط غير عادية على جهاز رسام المخ (EEG) ومن ثم يصعب القول أن كل الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من خلل أو اضطراب مخي وليس كل من يعانون من

اضطرابات مخية من ذوي صعوبات التعلم .

د- اختلال التوازن البيوكيميائي :

من العوامل المساعدة على حدوث صعوبات التعلم ، اضطراب التمثيل الغذائي ورغم تعدد مظاهر هذا الاضطراب إلا أن أهمها يتمثل في نقص سكر الدم ، قصور الغدة الدرقية واضطرابات التغذية والضعف العام .

ويشير في هذا المجال بنجامين فينجولد Feingold ١٩٧٥ إلى أن الألوان والنكهات الصناعية الموجودة في كثير من أطعمة الأطفال يمكن أن تؤثر على التوازن الكيميائي الموجود في الجسم ، ومن ثم تؤدي إلى الإصابة بصعوبات التعلم ، أو زيادة النشاط الحركي لدى الأطفال ، ولذلك اقترح نظام غذائي لعلاج ذوي صعوبات التعلم يعتمد على منع الأصباغ والنكهات الصناعية من غذاء هؤلاء الأطفال وقد عرف باسم نظام فينجولد الغذائي .

ومن جانب آخر استمان Eastaman ١٩٧٨ وجولدن Golden ١٩٨٠ على أهمية فيتامين (ب) في الوقاية من حدوث صعوبات التعلم .

ثانيا :- الأسباب البيئية والاجتماعية

أ- الخبرات المدرسية المحيطة

يتفق كل من أريل Ariel ١٩٩٣ وشيلدس Shields ١٩٩١ على أهمية الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية في ظهور صعوبات التعلم ، فقد أوضحت البحوث أن ضغط أو عدم ملائمة طرق التدريس تلعب دوراً أساسياً في نمو مشكلات التعلم وذلك لأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على الاستفادة من أساليب التدريس غير الملائمة .

كما يشير بعض الباحثين إلى أن أساليب التدريس غير الملائمة تساعد على ظهور صعوبات التعلم أما التدريس الجيد فهو يقضي عليها .

كما يضيف أيضاً انجلمان ١٩٧٧ Englemann أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات غير ناتجة عن الأخطاء في الإدراك أو الذاكرة أو قصور واضطراب الوصلات العصبية للمخ بل تنتج عن فقدان أساليب التدريس الملائمة فصعوبات التعلم تنتج ولا تولد .

ب- قصور الخبرات المنزلية

تلعب البيئة المنزلية دوراً هاماً في حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وقد تمثل مصدراً للضغط عليهم خصوصاً عندما تكون توقعات الآباء أكبر من قدرات الأبناء ، ويضاف إلى ذلك فقر البيئة الاجتماعية وانخفاض المستوى المعيشي للأسرة وما يتبعه من حدوث مشكلات في التعلم لدى الأطفال لأن الفقر يؤدي إلى سوء التغذية وكثرة الإصابة بالأمراض والحوادث مما يؤثر على النضج . ويضيف هيوارد وأورلنسكي ١٩٩٢ Heward & Orlansky أن انخفاض الدافعية والاضطراب الانفعالي وفقر البيئة الثقافية تعتبر من أهم العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم .

وبالإضافة إلى هذه الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم فقد تم تقسيم الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم بناء على العوامل الخاصة بها وهي كالتالي :-

أولاً :- أسباب خاصة بالفرد نفسه

ويشير في هذه الأسباب كل من فيزستون ١٩٧٣ ، عبد العزيز الشخص ١٩٩٦ أن من أسباب صعوبات التعلم والتي تعزى للفرد نفسه ما يلي :-

١ – النقص في نسبة الذكاء بالتذكر والانتباه .

٢- الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الطفل بسبب الفشل الدراسي المتكرر وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي .

٣- عدم الاتزان الانفعالي .

٤- العجز والشعور بالدونية والتي تمهد لوجود صعوبة في عملية التعلم .

٥- سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه .

٦- عدم القدرة على التحاور مع زملائه أو المشاركة في العمل الجماعي مما يؤدي إلى نبذ الزملاء له والتقرب مع رفقاء السوء .

٧- الاتجاهات السالبة نحو أحد الوالدين أو كلاهما .

٨- المشكلات الصحية مثل ضعف السمع والإبصار والحركة .

ثانياً : أسباب تعزى للأسرة

وفي هذه الأسباب توصل كل من محمود عبد القادر ١٩٧٥ ، ومحمود منسي ١٩٨١ وكمبال Kimball ١٩٨٨ ، وكينث Kenneth ١٩٩٦ في دراستهم إلى مجموعة من العوامل الأسرية المسئولة عن صعوبات التعلم لدى الأطفال والتي من أهمها :

١- اضطراب العلاقة بين الوالدين والشجار .

٢- التهديد بالانفصال والطلاق .

٣- الوفاة .

٤- التفرقة في معاملة الأبناء مما يسبب الحقد والغيرة بينهم .

٥- انشغال الوالدين معظم الوقت عن الطفل وعدم متابعته دراسياً .

٦- انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة للحد الذي لا يلبي الحاجات الأساسية للطفل مثل الملبس والمأكل والعلاج .

٧- انتشار الأمية بين الأمهات .

٨- عدم تنظيم وقت الطفل وتركه ينشغل بأشياء أخرى غير الدراسة .

٩- تسلط أو قسوة الوالدين في معاملة الطفل والحد من حريته وعقاب الطفل دون وجود سبب واضح له مما يسبب شعور مستمر بعدم الأمن .

كما يجمع التراث عن وجود أسباب أخرى مثل ازدواجية اللغة ، عدم وجود تعاون بين الأسرة والمدرسة ، حجم الأسرة ، إرهاق الأهل لأطفالهم ودفعهم بقوة تفوق إمكاناتهم الطبيعية وغير ملائمة للنضج لديهم من خلال الدروس الخصوصية مما يولد الشعور بالنقص لديهم .

٣- أسباب تعزى للمدرسة تتمثل في :

أ- أمور تتعلق بالعناصر البشرية مثل سوء معاملة المعلم للتلاميذ وتبدو في القسوة والتسلط والتفرقة في المعاملة بين تلاميذ الفصل الواحد دون وجه حق وعدم تشجيع التلاميذ لتعلم المادة الدراسية وعدم إعطائهم فرصة كافية للمناقشة والتعبير عن الذات ، التحقير والإقلال ن شأن التلاميذ ، عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في الصفات ، كذلك ضعف المستوى الأكاديمي وضعف الخبرات التعليمية للمعلم ، والانتقال المستمر للمدرسين من مدرسة إلى أخرى أو من فصل إلى آخر أو من مادة تدريسية إلى مادة تدريسية أخرى في نفس السنة الدراسية ، وأخيراً وجود إدارة تعليمية لا تتمتع بروح المسئولية ولا تشجع على الإبداع وتتمثل في النظام المدرسي القائم على الإرهاب والضغط وعدم وجود سياسة ثابتة لمعالجة المواقف المتشابهة وتتمثل في عدم المساواة في المعاملة .

ب- أمور تتعلق بالمحتوى الدراسي أو البرامج التعليمية المقدمة وتتمثل فيما يأتي :

١- صعوبة المادة التعليمية .

٢- عدم تنوع الموضوعات الموجودة ضمن المحتوى بما يلائم احتياجات الأفراد .

٣- اعتماد المحتوى على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي .

٤- كثافة المادة التعليمية المقدمة .

٥- كثرة عددالمقررات .

٦- عدم ارتباط المحتوى الدراسي بميول واتجاهات واحتياجات الأفراد .

ج-أمور تتعلق بطرق التدريس المستخدمة حيث تستخدم طرق غير ملائمة لهذه المرحلة الدراسية وغير ملائمة لهذه الفئة من الأفراد .

د- أمور تتعلق بالعناصر المادية مثل انعدام أو قلة أو سوء استخدام وسائل الإيضاح أو التكنولوجيا الحديثة في مجال تعلم ذوي الإعاقات وأيضاً البناء المدرسي غير الصحي .

كما تعد جماعة الأقران ورفقاء الدراسة والحي الذي يقطن فيه المتعلم من المؤثرات الهامة عليها إما بالسلب أو بالإيجاب ، وبالتالي يمكن أن تسهم الأنشطة السليمة لها في اهتمام المتعلم باستذكار دروسه والتحصيل وما إلى ذلك . وإذا كانت هذه الأنشطة غير سوية هذا يؤدي بكل تأكيد إلى انصراف الفرد المتعلم عن الاهتمام بالمدرسة والدراسة ، وبالتالي التحصيل والتعلم ، وهذه كلها تأثر في وجود صعوبات التعلم والتي لا يمكن تلافيها إلا بعد فوات الأوان مع استمرارية تأثير هذه الجماعات على الفرد المتعلم .

وبالتالي يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار إذا ما حاولنا أن نتفهم الطفل ، وأن نقف على مشاكله وصعوباته التي تعيقه عن التعلم ما يلي :-

١- أنه ليس كل ما يعانيه طفلك من صعوبات التعلم مرده دائماً إلى إعاقة عقلية أو اضطراب عاطفي .

٢- قد يعاني طفلك من صعوبة واحدة ، وقد يعاني من عديد من الصعوبات في آن واحد ، وأكثر هذه الصعوبات شيوعاً هي صعوبات التعلم ، وقد يعاني من عديد من الصعوبات في آن واحد ، وأكثر هذه الصعوبات شيوعاً هي صعوبات التعلم ، وعدم القدرة على التركيز والانتباه ، وقد يعاني من مشاكل ثانوية ، عاطفية أو اجتماعية أو عائلية ، وعلينا كآباء أن نعرف نوع الصعوبات التي يقاسي منها أولادنا .

٣- مصاعب التعلم هي مصاعب الحياة ، وهي صعوبات لا تكون في الوسط المدرسي فحسب وإنما هي موجودة في كل مظهر من مظاهر الحياة في البيت ، ومع الأصدقاء ، وفي الأنشطة الرياضية أو الفنية أو العلمية أو الاجتماعية وأية أنشطة أخرى .

٤- علينا أن نتبين مواطن القوة عند الطفل ، وأن نتعلم كيف نعززها وننميها ونطورها كما علينا أن نتعرف على مواطن الضعف عنده ، فلا نعلم على تضخيمها ، وإنما نحاول تخفيف أثرها عليه والاستجابة عن خسارته فيها ، بما نمنحه من قوة في مواطن أخرى .

٥- علينا أن نتفهم هذا الطفل وأن نتفهم مشاكله ونلم بها ، ونحن مؤمنون أنه قد تسنى له أنه حصل على أحسن مساعدة ممكنة ، كما علينا أن نزوده بالمعرفة اللازمة عن نفسه وأن نوقفه على حقيقة حاله ، وأن نبعث الأمل في نفسه فنكون نحن مستودع أسراره ، وحاميه الذي يدفع عنه السوء فليس هناك من

أحق من الوالد بالدفاع عن ولده ، وليس هناك من هو أحق منه بالعناية به والقيام على رعايته وعليه أن يعتقد في قرارة نفسه أن المشكلة هي مشكلته قبل أن تكون مشكلة غيره سواء أكان على استعداد للقيام بها أم لم يكن .

ويتضح مما سبق تعدد العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم إلى الحد الذي يصعب معه حصرها حصراً شاملاً ، مما يؤثر على عملية تشخيص هذه الصعوبات وذلك عندما يحاول الأخصائي حصر وتقصي الأسباب التي أدت إلى هذه الصعوبات لدى كل تلميذ ، بالإضافة إلى صعوبة التحقق من بعض الأسباب وخصوصاً الأسباب الفسيولوجية والعصبية ، ومن هذا المنطلق فضل كثير من العلماء والباحثين التعرف على أهم المظاهر التي تميز هذه الفئة وتحديد جوانب القصور لديهم للمساعدة في علاجهم مع عدم الاهتمام بالبحث في الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه الصعوبات خصوصاً عندما تكون غير واضحة .

ثانياً :- اضطرابات صعوبات التعلم

ـ إن الطفولة مرحلة من أهم مراحل نمو الإنسان وهي تتابع لفترات نمو يكتسب الطفل في كل فترة منها مكتسبات جديدة .

ويمكن أن يواجه الطفل بعض الصعوبات التي تمثل عنصراً من عناصر نموه العادي ، يلتجئ إليها لمواجهة بعض الصراعات .

تعتبر هذه الصعوبات ظواهر طبيعية إذا ما تواصل النمو بصورة عادية . أما إذا ما أصاب النمو نكوص (regression) أو توقف (fixation) فإن مجموعة هذه الصعوبات تشكل مساراً مرضياً يعيق نمو الطفل ويكون اضطرابات يكون سببها نفسياً بالأساس .

يمكن أن تكون الأسباب عضوية ويترتب عنهـا اضطرابات في التعلم ينجر عنها إما بطء أو صعوبـة تصل إلى حد استحـالة مسايرة نسق الأطفال الذين ينتـمون إلى نفس الفئة العمرية في اكتسابهم لأهم قواعد وآليات التعلم المدرسي .

١ ـ اضطرابات القراءة (dyslexie) :

وهي صعـوبات تتعلق بتعلم القـراءة تتمثل في اكـتساب أقل مما هو منتظر بالنسـبة إلى عمر وذكاء تلميذ في مستوى دراسي معين . تتمثل أهم العلامات في :

ـ صعوبـات مسح النص المقروء بمعنى أنه يتجـاوز قراءة بعض الكلمات أو يتـعثر في قراءتها .

ـ إعـادات متـواترة ، خلط وحذف ، قلب للتـرتيب الطبـيعي الطي يتطلبـه تكوين بعض الكلمات والمقاطع .

ـ عـدم التـعـرف على الأخطاء عنـد القـراءة ، عدم إدراك المـدلول ويصل هذا في بعض الأحيان إلى حد رفض القراءة .

٢ ـ اضطرابات الحساب (dyscalculie) :

وهي وضـعيـة تتـسم بعدم قـدرة التلمـيذ على إجـراء عـمليات حـسـابية شكليـة واستعمال الرموز العددية وفهم بيانات المسائل الرياضية وحلها .

تتمثل أهم العلامات في :

ـ نتائج سيئة متكررة .

ـ عدم القدرة على قراءة الأرقام والأعداد وكتابتها .

ـ أخطاء متكررة في مـعالجتها هذا إلى جـانب كثرة الأخطاء الحسابيـة أثناء القيام بالعمليات .

ـ انعدام الرصيد اللغوي في مجال الرياضيات وعدم القدرة على حل مشكل رياضي .

٣ ـ اضطرابات الكتابة (dysgraphie) :

وهي تتصف بصعوبات في رسم الأحرف والكلمات والنصوص والأرقام . تتمثل هذه الاضطرابات في :

ـ تشويه هام للكتابة .

ـ رسم الحروف دون معرفتها والتفريق بين أجزاءها .

ـ تعويض بعض الحروف عند الإملاء إلى جانب قلب في إعادة رسمها

ـ وجود كتابة بطريقة معكوسة ، وخط لا يمكن قراءته إلى حد تشويه الحروف .

ويمكن أن يقوم الطفل بالعمل المطلوب ببطء أحياناً أو باندفاع مفرط .

٤ ـ اضطرابات التواصل (trouble de la communiction)

- التأتأة (begaiement) :

تتمثل في تكرار متواصل أو إطالة لبعض الأصوات أو المقاطع أو الكلمات بتردد غير عادي يقطع نسق الحديث . يتجلى هذا الاضطراب في انحباس واستحالة نطق صوت ما خلال وقت محدد (Begaiement tonique) أو تكرار غير إرادي ، متفجر وإطالات لمقاطع أو كلمات (begaiment clonique) يمكن أن يصاحب هاتين العلامتين كلام سريع أو بطئ ، تجنب لبعض الأصوات أو الألفاظ وتوتر بدني شديد يرافق عملية إنتاج الكلام .

٥ ـ اضطراب اكتساب القدرة على الكلام (Troublebu langage)

وهي صعوبة تتميز بخلل متصل بالصوامت والصوائت لطفل سن الخامسة مع

العلم أن هذا الاضطراب لا يعود إلى تأخر ذهني أو اضطراب في التطور الجملي للطفل .

تتمثل أهم العلامات في : لغة تتسم دبكلام الرضيع ، نطق رديئ لبعض الأصوات مثل داللام ، النون ، الشين .. كما يمكن أن نلاحظ صعوبات هينة في القراءة .

٦ ــ اضطرابات الذكاء (trouble de l'intelligence) :

نذكر في هذا الإطار خاصة التخلف الذهني الخفيف وهي وضعية تتسم باستخدام العقل أقل من المعدل العادي مرفوقة باختلال أو سوء تكيف باعتبار عمل الطفل ومستواه الثقافي والاجتماعي . تتمثل أهم العلامات في :

- تشتت الانتباه .
- تأخر عام للتطور الحسي الحركي يمكن أن يتزامن ذلك مع تأخر لغوي .
- نقص في الجانبية إلى جانب بعض الاضطرابات العاطفية والامتثالية الفكرية التي تظهر خاصة في اضطراب مستوى الحكم على الأشياء وغياب النقد الذاتي .

٧ ــ اضطرابات نقص الانتباه مع الإفراط في النشاط :

(trouble de l'attention hyperkinesie ou instabilit's)

تظهر هذه الأعراض قبل سن السابعة وهي لا تعود إلى اضطراب عاطفي أو إلى خلل ذهني . تتمثل أهم الأعراض في :

- عدم الانتباه :

ويتميز ذلك بسهولة شرود الذهن ، صعوبة الإنصات ، كما أن الطفل لا ينهي ما يبدأ .

- الاندفاع :

ويتمثل ذلك خاصة في التصرف بسرعة دون ترو ، سرعة الانتقال من نشاط إلى آخر ، تدخلات عشوائية في القسم كما نلاحظ لدى الطفل صعوبة انتظاره دوره خلال اللعب أو النشاط وهو طفل يحتاج دائماً إلى التأطير .

٨ ـ الاضطراب في النشاط (l'instabilit'e) :

يوجد هذا الاضطراب في حالة ظهور علامتين على الأقل من العلامات التالية :

- يصعب على الطفل أن يكون هادئاً ويكثر من الحركة .
- يصعب عليه أن يبقى جالساً .
- يكون دائماً في حالة استنفار .

تتواجد جملة هذه الاضطرابات عند بعض الأطفال وتمثل عائقاً لاكتساب آليات التعلم المدرسي . ويمثل المعلم أهم وأحسن ملاحظ لجملة هذه الاضطرابات .

ويزداد دوره أهمية في تحسيسه لأولياء الطفل بأهمية توجيهه .

ولتكاتف جهود المدرسة والعائلة دور أساسي في تقليص الانعكاسات السلبية لهذه الصعوبات على عملية الإدماج المدرسي بصفة خاصة والاجتماعي بصفة عامة .

ثالثا :- عوامل صعوبات التعلم

إنه في دراسة قام بها أنور محمد الشرقاوي ٧٨٩١ والتي كانت تهدف إلى التعرف على بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية بالكويت ، فقد حددت أهم العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والتي من أهمها :-

١- العامل الأول : الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس .

إن انخفاض التلميذ بنفسه وجرح مشاعره أمام التلاميذ الآخرين وعدم الاشتراك في المناقشات نتيجة الشعور بعدم الثقة بالنفس وشدة التباين في قدرات التلاميذ داخل الفصل الدراسي تعتبر جميعها أبعاد لها ارتباط بصعوبات التعلم لدى التلاميذ .

٢- العامل الثاني : الظروف الأسرية

تؤكد النتائج المرتبطة بهذا العامل أن الخلافات الأسرية وأسلوب التربية في الأسرة واتجاهاتها نحو الأبناء ، وعدم وجود التعاون بين البيت والمدرسة ، وعدم اهتمام الأسرة بالتلميذ ، والقلق والتوتر الناتجين عن الخلافات الأسرية ، ولاتفضيل في معاملة الأبناء تعتبر جميعها أبعاد لها ارتباط بصعوبات التعلم لدى التلاميذ .

٣- العامل الثالث : العلاقة بين المدرس والتلميذ

فقد تبين من النتائج أن أسلوب العقاب البدني والتحقير بالألفاظ ، وعدم التقدير والتشجيع على الأعمال الجيدة التي يقوم بها التلميذ ، ومعاملة المدرس السيئة ، وعدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين التلاميذ وعدم إعطائهم الفرصة الكافية للمناقشة والحوار في الفصل واستمرار تذكير التلميذ بضعفه ، ثم تحقير التلميذ والإقلال من شأنه ، وأثر ذلك كله على إعاقة النمو التعليمي للتلميذ وجميعها أبعاد لها ارتباط بصعوبات التعلم لدى التلميذ .

٤- العامل الرابع : المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد :

فقد تبين أن عدم مناسبة المنهج الدراسي لميول واتجاهات وإمكانيات وقدرات التلاميذ ، وعدم كفاءة المدرس وشحن المقررات الدراسية بالمعلومات واعتمادها بدرجة كبيرة على الجوانب النظرية ، وعدم تنوع موضوعات المقرر ، وكثرة إعداد

التلاميذ في الفصل تعتبر جميعها أبعاد تساعد على ظهور صعوبات في تعلم التلاميذ.

بالإضافة إلى هذه العوامل توجد عوامل أخرى مسئولة عن صعوبات التعلم منها ما يأتي :-

عوامل بيولوجية حيوية وتشريحية ووراثية مسئولة عن صعوبات التعلم ومن أمثلة تلك العوامل ما يلي :-

مشاكل الجهاز العصبي المركزي مثل تلف خلايا المخ أو الالتهابات في خلايا المخ وتعاطي المخدرات والعقاقير وأمراض الجهاز التنفسي والجهاز البولي ونقص الأكسجين الواصل للمخ وكذلك العوامل الوراثية مثل شذوذ في حاملات الصفات الوراثية وأيضاً وجود اضطرابات سيكولوجية في العمليات العقلية الأساسية مثل ضعف الانتباه أو الإدراك أو التفكير أو الذاكرة . وفي دراسة قام بها استين ١٩٨٠ Styan والتي كانت تهدف إلى دراسة العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال ولقد توصلت نتائج هذه الدراسة أن للعوامل الوراثية دوراً كبيراً في وجود هذه الصعوبات ، حيث وجد أن ٩٤% من الحالات يعاني أفراد أسرهم من صعوبات تعلم القراءة ، ٦٤% من مشكلات بصرية ، ١٢% من مشكلات سمعية ، ٣٢% من مشكلات في النطق ، ٧٢% من مشكلات انفعالية واجتماعية .

رابعا :- خصائص صعوبات التعلم

من خصائص هذه الفئة أن يكون لدى الطالب شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي ، كما أن الصعوبة لا تكون ناتجة عن إعاقة بل تكون نفسية أو تعليمية وتأخذ صفة سلوكية مثل النطق ، التفكير ، تكوين المفاهيم .

إن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة وبالتالي فمن الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل طالب يعاني صعوبات التعلم إلى مجموعة فرعية سواء حسب درجة الشدة (شديد - متوسطة - بسيطة) أو طبيعة الصعوبة (صعوبات القراءة - صعوبات الكتابة - صعوبات الحساب - صعوبات الانتباه - صعوبات الإدراك ، فإنه يلاحظ درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة لذلك يجدر النظر إلى الخصائص التي يشار إليها باعتبارها الخصائص الأكثر شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم كمجموعة غير متجانسة كالخصائص المعرفية وتتمثل في الانخفاض الواضح في مستوى التحصيل في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب ، وكذلك الخصائص اللغوية ويمكن إن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من لغة الاستقبال واللغة التعبيرية والخصائص الحركية والخصائص الاجتماعية والسلوكية .

وأن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم تاريخ حول الفشل الأكاديمي والذي يسهم في زيادة عجزهم في الرياضيات ، ومن المفترض أن هذا العجز في الرياضيات ينتج عن عدم فهمهم المتكرر منذ الصغر لحل المشكلات أو للمفاهيم الرياضية مثل الطلاب الذين يتدربون على مهارات القسمة ولكن لا يفهمون معنى القسمة ، وأن هذا النقص في الفهم يزيد من اعتماد الطلاب على معلمهم أكثر من اعتمادهم على أنفسهم ، وهكذا تترسخ عند الطلاب أهمية توجيه الآخرين له عند حله للمشكلات ، فالطالب يتعلم أفضل عندما يعرف كيف يتعلم ، ويلاحظ تقدمه ذاتياً في مهمة يقدر على أدائها ويثق في قدراته على علاج مشكلات صعبة وذات

ارتباط بالبيئة وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك العديد من نقاط الاتفاق بين التعريفات حول طبيعة وخصائص صعوبات التعلم وهي كالتالي :

١- صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تشتمل على مدى واسع ومتنوع من الأشكال ومن ثم فصعوبات التعلم ليست واحدة لدى كل الأفراد ، فكل فرد يعتبر في حد ذاته حالة خاصة من صعوبات التعلم ، كما أنها لا تختص بمرحلة معينة وإنما تستمر على مدار حياة الفرد وتعبر عن نفسها بمظاهر مختلفة باختلاف المدى العمرى للفرد ، ،إن كانت تنتشر بصورة أكبر في بعض الفئات العمرية عن الفئات الأخرى .

٢- صعوبات التعلم ذات خصائص مميزة وليست نتيجة لأنواع إعاقات أخرى مثل التخلف العقلي والقصور الحاسي والتوحد والإعاقات السمعية أو البصرية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية .

٣- صعوبات التعلم داخلية المنشأ قد ترجع إلى قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي أو عدم اكتمال نضج بعض القدرات العقلية أو عدم الانتظام في نموها بما يظهر بوضوح في قصور إحدى أو بعض القدرات العقلية المعرفية كالانتباه أو الذاكرة أو الإدراك وهو ما أكد عليه التعريف الفيدرالي .

٤- يختلف ذوي صعوبات التعلم في نوعية مشكلات التعلم لديهم فطبقاً للتعريف الفيدرالي فهناك سبعة مجالات أكاديمية خاصة قد يعاني الفرد فيها من صعوبة هي التعبير الشفهي والتعبير الكتابي والمهارة الأساسية في القراءة والفهم الاستماعي والفهم القرائي والعمليات الحسابية وأخيراً الاستدلال الحسابي ، فيرى كل من موتس وليون ١٩٩٣ Moats & Lyon أن صعوبات التعلم هي عبارة

عن فشل في تعلم مهارات محددة أو مجموعة مهارات بعد التدريس الجيد لهذه المهارات ، بمعنى أن الصعوبة في تعلم هذه المهارة المرتبطة بأداء أكاديمي معين تعود إلى الفرد صاحب المشكلة وليس إلى عوامل متعلقة بالموقف التعليمي .

٥- التباين بين إمكانية التعلم (القدرة الكامنة) والأداء الأكاديمي الفعلي حيث توجد فجوة إمكانيات الفرد الكامنة ومستوى تحصيله الأكاديمي الفعلي في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية السبعة المذكورة سابقاً . وهذه الفجوة تظهر في صورة تباعد حاد بين مستوى القدرة الكامنة للفرد ومستوى تحصيله الأكاديمي الفعلي .

كما يشير كليمنتس ١٩٦٦ Clements إلى أن عدد الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم بلغ حوالي ٩٩ خاصية أهمها الإعاقات الإدراكية الحركية واضطرابات التناسق العام بالإضافة إلى فرط النشاط الحركي .

أما منظمة الصحة العالمية فقد حددت عشر خصائص مبدئية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم تمثلت في :-

١- اضطرابات الذاكرة والتفكير .

٢- الاضطرابات الإدراكية والحركية .

٣- الاضطراب الانفعالي .

٤- اضطرابات التناسق العام .

٥- فرط النشاط الحركي .

٦- الاندفاعية .

٧- اضطرابات الانتباه .

٨- صعوبات التعلم الأكاديمية .

٩- قصور الاستماع والحديث .

١٠- ظهور انحرافات في رسم المخ الكهربي .

وقد أدى تعدد خصائص ذوي صعوبات التعلم إلى تعدد فئات تصنيفها ومن أهم هذه الخصائص ما يلي :-

١- الخصائص السلوكية .

٢- الخصائص الفيزيقية .

٣- الخصائص الأكاديمية .

٤- الخصائص العقلية المعرفية .

أولاً - الخصائص السلوكية

يؤكد بندر ١٩٩٣ Bender أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من أنماط من السلوك اللاسوي تميزهم عن العاديين ، ومن أهم هذه الأنماط عدم القدرة على إقامة علاقات مع الأقران ، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الاندفاعية لديهم وزيادة معدلات النشاط غير الهادف .

كما يضيف بعض علماء النفس إلى هذه الخصائص الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس واضطراب العلاقة مع المدرس والقصور في الظروف الأسرية وقد توصلت بعض الدراسات إلى انخفاض مفهوم الذات المعرفي والاجتماعي والجسمي لديهم وذلك عند مقارنتهم بالعاديين ، كما تؤكد أيضاً نتائج الدراسات على ميل ذوي صعوبات التعلم للعدوانية وانخفاض مستوى الدافعية وارتفاع مستوى القلق وضعف

القدرة على ضبط النفس .

ثانياً – الخصائص الفيزيقية

تتشابه الخصائص الفيزيقية للطلاب ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين ومع ذلك قد يظهر ذوي صعوبات التعلم ضعف في التناسق الفيزيقي والقدرة على التناسف الحركي .

وبالإضافة إلى ذلك يشير لويس ١٩٨٨ Lewis أن النمو الفيزيقي لذوي صعوبات التعلم يبدو طبيعياً ، إلا أن بعضهم قد يعاني من اضطرابات مخية أو اضطرابات إدراكية حركية أو فرط النشاط الحركي .

ثالثاً – الخصائص الأكاديمية

يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشكلات تحصيلية في مجالات الدراسة الأساسية، ويعتبر التباين الواضح بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسي من أهم الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم .

وتفسر لويس ١٩٨٨ Lewis هذا التباين من خلال تأثير صعوبات التعلم على معدل التعلم لدى ذوي نسبة الذكاء المتوسطة ، والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي عن مستوى قدراتهم العقلية وذلك عند مقارنتهم بالعاديين ، ولذلك فهم يحتاجون لمزيد من الجهد لتعلم المهارات الأساسية .

وبذلك فقد حددت هويدا حنفي محمود ١٩٩٢ في دراستها بعنوان "برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التعليم الأساسي" أشكال الصعوبات الأكاديمية فيما يلي (صعوبات في القراءة الجهرية وصعوبات في نطق الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف وصعوبة في التمييز بين

الكلمات المتشابهة الأحرف ، صعوبات في الكتابة وصعوبات في الرياضيات والهندسة ، وأن هذه الصعوبات تنعكس في شكل انخفاض التحصيل الدراسي في كل من مادة اللغة العربية ومادة الحساب والمادتين معاً ، بالنسبة للمرحلة الابتدائية .

رابعاً - الخصائص العقلية المعرفية

يؤكد فيسر ١٩٩٤ Fisher أن أهم الاضطرابات العقلية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم تتمثل في الطلاقة اللفظية بما تتضمنه من صعوبة الفهم للحديث أو الأصوات بالإضافة إلى صعوبات الاستماع واضطرابات الذاكرة والإدراك والقصور في الانتباه .

وقد حدد جيرهارت وجيرهارت Gearheart & Gearheart ثلاث خصائص أساسية ترتبط بشكل مباشر بتعريفات صعوبات التعلم تمثلت في :

١- صعوبات القراءة حيث ينخفض تحصيل الطالب بدرجة كبيرة عن المستوى المتوقع عادة عن عمر الطالب وقدرته العقلية ، ويواجه الطالب صعوبة في أي جانب من جوانب القراءة مثل الفهم والقدرة على التركيز .

٢- صعوبات رياضية حيث ينخفض تحصيل الطالب في الرياضيات بدرجة كبيرة عن المستوى المتوقع في العادة من عمر الطالب وقدرته العقلية ، وقد يتضمن ذلك إجراء العمليات الحسابية الأساسية والقدرة على التفكير الكمي أو أي مهارة رياضية ذات علاقة .

٣- صعوبات اللغة المكتوبة أو الشفهية فقد يظهر الطالب مشكلات خطيرة في التهجئة والتعبير الكتابي والاستماع والكلام ومهارات اكتساب المفردات والقدرات الأخرى المرتبطة بالجانب اللغوي .

وقد أورد جيرهارت وجيرهارت عدداً من الخصائص المرتبطة بالخصائص الثلاثة الأولى ، وأوضح بأن الطالب ذوي صعوبة التعلم قد يظهر واحدة أو أكثر من هذه الخصائص :

انخفاض معدل النمو أو عدم انتظام نمو استراتيجيات التعلم المعرفية ، وضعف التوجيه المكاني ، وعدم كفاية مفاهيم الوقت ، وصعوبة في الحكم على العلاقات ، وضعف عام في التآزر الحركي ، وضعف البراعة اليدوية ، وعدم إدراك المفاهيم الاجتماعية ، وعدم القدرة على اتباع التعليمات ، وعدم القدرة على متابعة النقاش الصفي وعجز في الإدراك السمعي والبصري وعجز في الذاكرة السمعية أو البصرية .

كما اتضح أيضاً من تعريف لجنة الوكالة الأمريكية icld لصعوبات التعلم الخصائص التالية :

١- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم صعوبة أو صعوبات في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتفكير والرياضيات أو في المهارات الاجتماعية وهي الإضافة الأخيرة التي دخلت على التعريف وقوبلت بنقد من بعض الباحثين المتخصصين .

٢- أن صعوبات التعلم يمكن أن توجد مصاحبة لبعض الصعوبات الأخرى أو مشترطة مع ظروف معينة لدى ذوي صعوبات التعلم مثل المؤثرات الاجتماعية والبيئية والاضطرابات المتصلة بنقص كفاءة الانتباه .

٣- تحدث صعوبات التعلم لدى الأفراد بسبب عوامل داخلية المنشأ ، ويفترض أنها تحدث بسبب خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، كما يفترض أن الاضطرابات التي تحدث في التعلم يكون بسبب تلف أو قصور في وظائف المخ.

خامساً - النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

يوجد نظريتان مفسرتان لصعوبات التعلم والتي تتمثل في الآتي :

١- نظرية الأساليب المعرفية .

٢- نظرية تجهيز المعلومات .

أولاً - نظرية الأساليب المعرفية

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسير صعوبات التعلم أن كثير من التلاميذ أصحاب التعلم ذوي قدرات سليمة ، ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة ، وهي تتداخل مع وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عنه وليس أقل قدرة من أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة ، وحين تدرس باستراتيجية تعلم أفضل ، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملائمة .

ثانياً - نظرية تجهيز المعلومات

تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من ميكانيزمات تجهيز ، أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة ، وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في المجال وتنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ الإنساني كجهز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليه بعض

العمليات ثم يعطي وينتج الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها ، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لهذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات .

ونجد أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات المخ والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة ، ويتم تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما ، أما تجهيز المعلومات المتزامن أو المتواقت فإنه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة ، أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفة المتشابهات وأخيراً فهناك تشغيل المعلومات المركبة أو المتكاملة وهو الذي يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين .



• الفصل الثالث •

مبررات ومحكات صعوبات التعلم

مقدمة

أولاً - تصنيف صعوبات التعلم

ثانياً - مظاهر ومبررات الاهتمام بصعوبات التعلم

ثالثاً - معدلات انتشار صعوبات التعلم

رابعاً - محكات صعوبات التعلم

خامساً - تفسير صعوبات التعلم

سادساً - صعوبات التعلم في الرياضيات

سابعاً - مشكلات صعوبات التعلم



مبررات ومحكات صعوبات التعلم

مقدمة

قد شغلت صعوبات التعلم الكثير من رجال التربية والفكر التربوي منذ زمن بعيد ، ولايزال هذا الموضوع يشغل الكثيرين منهم طالما كان التعليم قائماً ومستمراً في إطار هذا الموضوع تمكن البعض من وضع تصنيف لهذه الصعوبات كخطوة لإعداد برامج علاجية لها .

أولا تصنيف صعوبات التعلم

فقد صنف كن كليمنني صعوبات التعلم إلى فئتين وهما كالتالي :

الفئة الأولى : صعوبات تنجم عن عوامل خارجية بالنسبة للمتعلم مثل المنهج ولغة التدريس وطرائقه .

الفئة الثانية : صعوبات تنجم عن عوامل داخلية أي مرتبطة بالنمو المعرفي والوجداني والاجتماعي للمتعلم .

أما الزراد وكيرك ، ملاجر فقد قسم صعوبات التعلم إلى نوعين من الصعوبات وهما :

١- صعوبات تعلم نمائية Developmental Learning Disabilities .

٢- صعوبات تعلم أكاديمية Academic Learning Disabilities .

أولاً : صعوبات التعلم النمائية

وهي صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله .

ويشير مصطلح صعوبات التعلم النمائية إلى الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية في أثناء نمو الطفل ، وهذه الصعوبات غالباً وليس دائماً ما ترتبط بالقصور في التحصيل الدراسي ويتضمن هذا المجال صعوبات الانتباه ، وصعوبات الإدراك ، وصعوبات الذاكرة كصعوبة أولية .

كما تشتمل هذه الصعوبات على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية ويقسم هذا النوع إلى :

أ- **صعوبات أولية** : وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك التي تعد وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض ، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية .

ب- **صعوبات ثانوية** : وهي خاصة باللغة الشفهية ، والتفكير إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية ، ولقد تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك والصعوبات الإدراكية والحركية ضمن الصعوبات الأولية ، إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات

فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية ، وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية وفيما يلي توضيح ذلك :

- الانتباه Attention وهي القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت ، فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جداً فإننا نعتبر الطفل مشتتاً .
- الذاكرة Memory هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه ، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية .
- العجز في العمليات الإدراكية Pereceptual disabilities تتضمن إعاقات في التناسق البصري الحركي ، والتمييز البصري ، والسمعي واللمس والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية .
- اضطرابات التفكير Thinking disabilities تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وأسلوب حل المشكلة واتخاذ القرار .
- اضطرابات اللغة الشفهية Oral Language disorders ترجع إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة ، وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظياً .

ثانياً – صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

وهي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل صعوبة وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية والكسور الاعتيادية والعشرية من أكثر الموضوعات الرياضية التي يجد الأميون الكبار فيها صعوبات في التعلم ، ونلاحظ اهتماماً في الآونة الأخيرة بصعوبات التعلم التي تواجه الدارسين ذوي التحصيل المنخفض . فبالنسبة لتعلم الرياضيات نجد العديد من الدراسات التي أجريت ضمنها دراسة أحمد السيد ١٩٨٥ ، والتي كانت تهدف إلى تحديد نوعية الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عند دراسة قسمة الكسور العشرية ووضع مقترحات للعلاج وتوصلت إلى أن الأخطاء تركزت حول خمسة أنواع رئيسية وهي كالتالي :

١- خطأ في تحريك الفاصلة

٢- خطأ في إجراءات القسمة المطولة من حيث الجمع والطرح .

٣- خطأ في إجراءات القسمة المطولة من حيث الضرب والقسمة .

٤- خطأ عدم محاولة حل المسألة .

٥- خطأ ناتج من عدم فهم العمليات الأربع فيترك المسألة .

وتشير صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الإعاقة الواضحة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب ، ويكون الطفل ذا صعوبة تعلم أكاديمية إذا كان لديه تباعد واضح في قدراته وتحصيله الأكاديمي .

وصعوبات التعلم الأكاديمية هي مشكلات تظهر من قبل أطفال المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطرابات في العمليات النفسية بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز عن تعويضها خلال وظائف أخرى عندئذ يكون لدى الأطفال صعوبة في تعلم الكتابة أو

التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية .

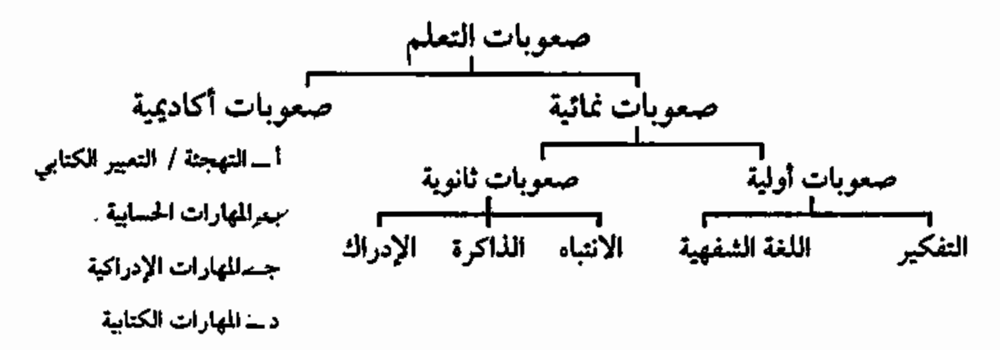
وبذلك تشتمل الصعوبات الأكاديمية على :-

١ - الصعوبات الخاصة بالقراءة .

٢- الصعوبات الخاصة بالكتابة .

٣- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي .

٤ - الصعوبة الخاصة بالحساب .



ويتضح أيضاً أن هناك علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية فقد يكون عجز الطفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية راجعاً إلى عدم قدرته على تركيب الأصوات وجمعها في كلمة واحدة ، أو قد يرجع إلى صعوبة في الذاكرة البصرية إذا لم يتمكن الطفل من استرجاع كلمة من الذاكرة عرضت عليه بصرياً ، أي أن صعوبات التعلم المتمثلة في ضعف التوليف الصوتي وضعف التصور البصري أو الذاكرة البصرية هي التي تمنع الطفل من القراءة .

ومن ثم ظهر اتجاهان في التعليم العلاجي :

١ - أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة ، ويقصد به التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية لأداء مهمة معطاة .

٢- أسلوب التدريب القائم على العمليات العقلية ، ويعتمد على تحديد قصور نمائي لدى الطفل ، فإذا لم يعالج هذا القصور فإنه يمكن أن يستمر في إعاقة عملية التعلم .

وبالإضافة إلى هذا التصنيف فقد صنف "بل" صعوبات التعلم في مجال الرياضيات إلى ثمان فئات وفقاً لأساليبها وهي كالتالي :

١- صعوبات تنجم عن مشكلات حسية لدى المتعلم (أي قصور في الحواس) .

٢- صعوبات تنجم عن مسكلات عقلية لدى المتعلم (أي قصور في نواحي عقلية - قدرات عقلية محددة) .

٣- صعوبات تنجم عن أسباب انفعالية مرجعها الكثافة - التلوث - القيم الاجتماعية والأنماط الأسرية .

٤- صعوبات تنجم عن نقص الدافعية نتيجة مشكلات أو خبرات غير سارة .

٥- صعوبات تنجم عن مشكلات أو أسباب ثقافية .

٦- صعوبات تنجم عن مشكلات اجتماعية .

٧- صعوبات تنجم عن مشكلات القراءة .

٨- صعوبات تنجم عن أوجه القصور التعليمية (إمكانات - طرق - وسائل - أساليب معاملة) .

وتصنف أيضاً الموسوعة العالمية ١٩٩١ ذوي صعوبات التعلم في عدة أنماط وهي كالتالي :

١- الاضطرابات الإدراكية Perceptual disorders

٢- اضطرابات الانتباه Attention deficit disorders

٣- النشاط الحركي الزائد Hyperactive

٤- صعوبات التوجه المكاني An orientation related disability

٥- صعوبات التعلم التي تصيب الذاكرة Type of Learning disability of fects memory

أما نيوورث (Neiwrth 1993) فقد قسم صعوبات التعلم إلى ثلاث أنماط تتضمن الصعوبات التالية :-

١- اضرابات ارتقاء الحديث واللغة Developmental Speech & Language disorders

٢- اضطرابات المهارات الأكاديمية Academic Skills disorders

٣- اضطرابات التناسق Coordination disorders

وقد حدد محمد البيلي وآخرون ١٩٩١ ، السيد أحمد صقر ١٩٩٢ ، أحمد عواد ١٩٨٨ ، ١٩٩٢ ، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية في ثلاث مجالات تتمثل في :-

١- صعوبات تعلم اللغة العربية .

٢- صعوبات تعلم الحساب .

٣- صعوبات تعلم المادتين معاً .

وقد أشار السيد أحمد صقر في دراسته (١٩٩٢) أن أكثر الصعوبات انتشاراً بين تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي ، صعوبات التعلم في كل من مادتي القراءة والحساب ، كما أوضح عدم وجود فروق بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والحساب والمادتين معاً في كل من الانتباه والذاكرة طويلة المدى .

ويتضح من ذلك إلا أن أكثر تصنيفات صعوبات التعلم تميز بالدقة والشمول هو تصنيف كيرك وشالفنت (Kirk & Shalfant 1986) الذي يقسم ذوي صعوبات التعلم إلى

مجموعتين وهما كالتالي :

١- ذوي صعوبات التعلم النمائية .

٢- ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .

وبذلك فقد اهتم الباحثون بدراسة صعويات التعلم الأكاديمية في كل من مادتي اللغة العربية والحساب كانعكاس لصعويات التعلم النمائية ، ولأنها أكثر المشكلات انتشاراً في المرحلة الابتدائية ، وتنعكس آثارها في تعلم باقي المواد كما يسهل التحقق من وجودها باستخدام محك التباعد .

ثانيا - مظاهر ومبررات الاهتمام بصعوبات التعلم

إن أصحاب الصعوبات في التعلم فهم التلاميذ الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في حجرة الدراسة وخارجها ، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكنهم الوصول إليه ، ويرجع الاهتمام بصعويات التعلم المدرسي بصفة عامة إلى العديد من المبررات من بينها :

١- تزايد صعوبات التعلم بين التلاميذ ، بسبب الكثرة المتزايدة في الأعداد والازدحام في الفصول ، وتراكم جداول الدراسة .

٢- أن موضوع الصعوبة في التعلم يمثل منطقة توتر في المجال النفسي للتلميذ بحيث تصبح منطقة تتجمع حولها الضغوط الانفعالية التي تجعله يشعر بالعجز والقلق.

٣- إن الاهتمام المبكر بدراسة صعويات التعلم ، يساعد على تخلص التلاميذ من الإحساس بالفشل الأكاديمي ، والشعور بعدم الكفاية ، وكراهية المعلمين

والأقران ، والاشمئزاز من المدرسة .

٤- أن الاهتمام بدراسة صعوبات التعلم تفيد كلاً من الدارس والمعلم معاً ، ويفيد ذلك في التعرف على هذه الصعوبات من خلال فهم عملية التعلم فهماً سليماً ، كما يزيد المعلم تعمقاً في هذه العملية وينمي عنده الحرص والتعاطف مع التلاميذ .

٥- أن الاهتمام بصعوبات التعلم المدرسي ، يؤدي إلى أن نراجع كثيراً من أفكارنا حول أمور سلمنا بها واستقرت بيننا وألفناها ، كأنها لا تخضع لمراجعة أو تمحيص ، ومنها ما يتصل بالنمو العقلي والمعرفي ، ومنها الأسس التي ينبغي أن توضع عليها المناهج ، ومنها أساليب التقويم .

وقد ساهمت مجموعة من العوامل في تحديد واتساع إطار من يشار إليهم بذوي صعوبات التعلم منها :-

١- تزايد الوعي من لديهم صعوبات في التعلم .

قد تزايد الوعي awareness عن ذي قبل لدى العامة والخاصة بمصطلح ذوي صعوبات التعلم ، وقد ظهر ذلك لدى الآباء والمربين كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنفسهم يمثلون ضغطاً على المؤسسات التعليمية لتقديم الخدمات التي تساهم في حل المشكلات التي تظهر لديهم نتيجة وجود هذه الصعوبات مما ساهم في الضغط على المسئولين وإثارة الانتباه لديهم الاهتمام بهذه الحالات .

٢- التحسن في إجراءات تحديد وقياس صعوبات التعلم

وقد ظهر ذلك في تقدم أساليب التقويم والتشخيص بالاختبارات والمقاييس المتقدمة المختلفة مما أدى إلى اتساع شريحة الأطفال والشباب الذين يتدرجون تحت فئة

من يطلق عليهم بذوي صعوبات التعلم .

٣- التقبل الاجتماعي والارتياح لتصنيف ذوي صعوبات التعلم

كما ظهر خلال الفترات السابقة بعد اهتمام المؤسسات المتخصصة ومراكز البحوث بذوي الاحتياجات الخاصة تقبل الآباء والمربين على اختلاف مستوياتهم لمصطلح وتصنيف ذوي صعوبات التعلم لأنه يختلف عن المصطلحات الأخرى التي شاعت في التراث النفسي لفترات طويلة والخلط والتداخل بين خصائص الأفراد الذين تم تصنيفهم تحت هذه المصطلحات مثل التخلف العقلي Mental Retardation أو اضطرابات السلوك Behavior disorders أو المعوقون Handicaps أو بطيئو التعلم Slow Learners

٤- تناقص عدد المنح المخصصة للبرامج العامة

خلال الفترات السابقة على ظهور مصطلح صعوبات التعلم التي أخذت به المؤسسات التربوية ومراكز البحوث النفسية بدأت في التناقص كثيراً من المنح Funds التي كانت توجه إلى الرعاية التربوية والنفسية للأطفال والشباب الذين يعانون من بعض المشكلات التربوية أو النفسية وخاصة المنح الفيدرالية ، ووجهت هذه المنح إلى البرامج المتخصصة في التعلم النظامي ، مثال ذلك المنح التي كانت تخصص للبرامج العلاجية Remedial Programs بشكل عام أصبحت توجه إلى البرامج الأكثر تخصصاً مثل برامج القراءة العلاجية Remdial Reading

وغيرها من البرامج التي تهتم بتشخيص وعلاج صعوبات تعلم محددة في مدارس التعليم النظامي .

٥- أحكام القضاء

لقد وجد بعد الأخذ بمصطلح التعلم أن عدد غير قليل من قرارات وأحكام القضاء التي تتصل بتصنيف أطفال الأقليات الذي يتضمن فئة ما أطلق عليهم بالتخلف العقلي Mentaly Retarted أن هذا التصنيف مميز Discriminatory ويؤدي إلى مشكلات لدى هذه الفئات ، حيث تبين من دراسات مكتب التربية الأمريكي أن بعض هؤلاء الأطفال يندرجون تحت مصطلح التخلف العقلي والعكس صحيح ، فمع تزايد حالات صعوبات التعلم تناقصت حالات التخلف العقلي نسبياً عما كانت عليه سواء في فئة الأطفال أو فئة الشباب .

ثالثا - معدلات انتشار صعوبات التعلم

لقد أوضح يسالديك والجوزين ١٩٩٥ Ysseldyke & Algozzin أن التباين الموجود في تقدير معدلات انتشار صعوبات التعلم يرجع إلى تباين التعريفات ، واختلاف محكات التشخيص ، فنجد أن الذين تبنوا التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم يحصل على نسب مرتفعة لأن التعريف جامع غير مانع ، وعندما تتولى المدارس المتخصصة التشخيص تنخفض النسبة وذلك لاقتصار خدماتها على ذوي صعوبات التعلم الحادة وسوف يتم تناول معدلات انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة ومصر والوطن العربي وفي المجتمع الغير العاديين ثم تأثير كل من الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي في معدلات الانتشار .

أ- معدلات انتشار صعوبات التعلم في الولايات المتحدة

أوضح تقرير التعليم في الولايات المتحدة ١٩٨٧ أن ذوي صعوبات التعلم يمثلون

حوالي ٤,٧٨٪ من مجموع طلاب المدارس في الأعمار من ٥-١٧ سنة وفي أحدث إحصاء لمعدلات انتشار صعوبات التعلم اتفق التقرير الصادر عن إدارة التعليم في الولايات المتحدة عام ١٩٩١ مع تقرير الجمعية العامة لذوي صعوبات التعلم على تحديد نسبة صعوبات التعلم بين مجموع طلاب المدارس من ٥-١٠٪ .

ولذلك بذلت الهيئات والمراكز النفسية والتربوية في الولايات المتحدة الأمريكية الجهود لتحديد حجم مشكلة صعوبات التعلم في مدارس الولايات المختلفة كما حاولت توصيف هذه الصعوبات وتحديد التعريف المناسب لها .

ولقد جاء تقدير حجم هذه المشكلة في هذه المدارس في مدى يتراوح بين ١٪ ، ٣٠٪ من تلاميذ هذه المدارس ، ويتحدد هذا المدى بين الأطفال والشباب الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم على أساس المحكات Criteria المستخدمة لتحديد الخدمات المطلوبة لهؤلاء الأفراد ، ولذلك يتسع أو يضيق هذا المدى في ضوء محكات الخدمات المطلوبة لذوي صعوبات التعلم كما يتأثر هذا المدى بمستوى شدة الحاجة إلى هذه الخدمات المطلوبة لذوي صعوبات التعلم بمثابة محكات أخرى تحدد من هم الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت مسمى ذوي صعوبات في التعلم .

وقبل تطبيق القانون ٩٤/ ١٤٢ عام ١٩٧٥ كانت تقديرات أعداد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير دقيقة ، ولا تمثل الواقع الفعلي الموجود في المدارس الأمريكية ومع تطبيق هذا القانون تم إجراء حصر شامل من خلال تنفيذ برنامج التعليم الفردي الذي مكن المشرفين على هذا البرنامج من حصر أعداد الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم مما أدى إلى الكشف عن الأعداد الفعلية لهؤلاء الطلاب عما كان قبل تطبيق القانون المشار إليه ، وفي العام الدراسي الأول لتطبيق القانون

١٩٧٧/ ١٩٧٨ بلغ عـدد هؤلاء الطلاب ٨٠٠٠٠٠ طـالب بنسـبة ١,٨ من عـدد الطلاب المقـيدين في المدارس وقـد ارتفعت هذه النسـبة إلى ٥,٢٧ بما يـعادل ٢,٤٠ مليون طالب في العام الدراسي ١٩٩٣/ ١٩٩٤ .

ب- معدلات انتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي

تباينت معدلات انتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي فقد قام عزيز عبد العزيز قنديل بدراسـة بعنوان "دراسة تـشخـيصـية لصـعوبات تعـلم الرياضيـات في المرحلة الابتدائية بالسـعودية ١٩٩٠ فقد أكد فيـها شيوع صعوبـات تعلم الحساب في المملكة العربيـة السعودية دون تحديد النسـبة ، وقد حددها فيـصل الزراد ١٩٩٠ في الإمارات العربية ١٣,٧% من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، أمـا تيسير الكوافحة ١٩٩٠ توصل إلى أن مـعـدل انتشـار صـعـوبات التـعلم في الأردن حـوالي ٨,١% من تلامـيـذ المرحلة الابتدائية .

جـ- معدلات انتشار صعوبات التعلم في مصر

أوضحت الدراسات تباين معدلات انتشار صعوبات التعلم في مصر ، فقد حددها أحـمـد عـواد ١٩٨٨ في دراسة بـعنوان "مـدى فاعلـية برنـامج تدريبي لعـلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" بنسبة ٢٥,٢٤% لصعوبات تعلم اللغة العربية في الصـف الخامس الابتدائي ٤٦,٢٨% لصعوبات تعـلـم الحساب في الصف الثالث الابتدائي وفي دراسة قام بها مـصطفى كامل ١٩٨٨ إلى شيوع صعوبات تعلم القراءة بنسبة ٢٦% والكتابة بنسبة ٢٨,٤% من تلاميذ الصف الـرابع الابتدائي ، وقد أوضحت دراسة قام بها عبد الـناصر أنيس ١٩٩٣ بعنوان "دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجـال الوجداني للتلاميـذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقـة الأولى من التعليم

الأساسي" إلى أن معدلات انتشــار صعوبات تعلم القراءة ١٦,٥% والكتابة ١٨,٨% والحســاب ١٣,٥% على تلاميـذ نفس الصف ، وفي دراسـة قـام بهـا عبـد الرقـيب البحـيري ١٩٩٥ بعنوان "برنامج مـقترح لعـلاج صعوبات التـعلم المرضية" أن مـعدل انتشار عسر القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ ٤% .

ويتضح من نتائج الدراسـات التي تناولت تحديد معدلات انتشار صـعوبات التعلم إلى وجود تباين حاد بين مـعدلات انتشار الظاهرة ، ويعد هذا التباين انعكاسـاً لطبيعة المحكات المسـتخـدمة في تحـديد التلامـيذ الذين يعـانون من هذه الصعـوبات ، فتـزيد معدلات انتشار الظاهرة نتيجة لصعـوبة وعدم ملائمة محكات التشخيص ، وتنخفض مـعدلات الانتـشار نتـيجة لسـهولة المحـكات المستـخدمـة ، كـما توضح نتـائج هذه الدراسات أيضـاً أهمية وجـود محك موضوعي واسع الانتـشار لتحـديد وتميز هؤلاء التلاميذ .

د- معدلات انتشار صعوبات التعلم في مجتمع غير العاديين

لقد أشــار أريل ١٩٩٣ Ariel أن تقـرير إدارة التعليـم في الولايات المتحـدة ١٩٨٧ أوضح أن ذوي صـعوبات التـعلم يمثلون ١١% من الحـالات المسـتفـيـدة من التـعليم الخاص ويبلغ عددهم ٣٩ ألف طالب وفي أحد تقارير هذه الإدارة الصادر عام ١٩٩٣ أوضح أنه يوجد حـوالي ٤,٥ مليون طفل يتلقون خدمـات التربية الخاصـة ، نصفهم يعاني من صعوبات التعلم ، وبذلك تـعتبر صعوبات التعلم أكبر فئـة من فئات التربية الخاصة .

ويتضح من ذلك أن مـعدلات انتشار صـعوبات التعلم تختلف حـسب الدراسات المختلفة في دول العالم وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف طرق البحث المتبعة في رصد

صعوبات التعلم وطبيعة البرامج التعليمية والتركيبية الاجتماعية في البلد ونوع الأسرة، أما أسباب الاختلاف فيعزى إلى نوع وعمر الأشخاص في العينة والوسيلة المستخدمة في التشخيص وبعض الظروف البيئية الأخرى ويتراوح معدل انتشار صعوبات التعلم ٣-١٥% وهو يصيب البنين أكثر من البنات ثلاث مرات أو أكثر وفي سلطنة عمان قام مروان الشربيني بدراسة لعينة من تلاميذ مسقط وضواحيها ٧٠٨ من البنات و١٥٠٢ من الأولاد باستخدام استبيان كونرز لقياس الانتباه وفرط النشاط وظهر أن الانتشار عند البنات ٥% وعند البنين ٨% .

ومن أسباب انتشار صعوبات التعلم العامل الوراثي الذي يلعب دوراً في حوالي نصف الحالات وقد أظهرت الدراسات أن التوائم المتطابقة احتمال إصابتهم بنقص الانتباه أكثر من التوائم غير المتطابقة ، ونقص التغذية لدى الأم أو التعرض للأشعة السينية أو الإصابة بالأمراض الفيروسية أو استخدام الأدوية والمواد الكيماوية .

العلاقة بين الجنس والوضع الاقتصادي والاجتماعي ومعدلات انتشار صعوبات التعلم

أولاً : العلاقة بين الجنس ومعدلات انتشار صعوبات التعلم

أكد لويس مليكة ١٩٨٨ على زيادة معدل انتشار صعوبات التعلم بين الذكور والإناث وقد تراوحت النسبة من ٦ , ٤% في دراسة ليرنر ١٩٨١ Learner ومن ١ , ٣% في دراسة كيرك والكنس ١٩٧٥ Kirk & Alkins وتقاربت معها نتائج دراسة نورمان وسيجموند ١٩٨٠ Norman & Zigmond وبلغت النسبة ٧ , ١٣% وفي مصر تراوحت نسبة الذكور إلى الإناث في دراسة أحمد عواد ١٩٩٢ بعنوان "تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة

في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" ١٦,٥٥ - ٢٩,٧٣% أما في عمان بلغت النسبة ٩,٣١ - ١١,٢ في دراسة زكريا توفيق ١٩٩٣ ، وفي دراسة تيسير الكوافحة ١٩٩١ بلغت نسبة ٦,٨٨ - ٩,٢ في الأردن .

ويفسر لويس مليكة ١٩٨٨ هذا التباين بناء على قابلية الذكور للتعرض للإصابات الدماغية والحوادث أكثر من الإناث ، وذلك لتميزهم حركياً في مراحل الطفولة المبكرة بالإضافة إلى بطء معدلات نضجهم العقلي عن الإناث .

ثانياً - العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومعدلات انتشار صعوبات التعلم

أكد الكثير من العلماء على الدور الذي يلعبه المستوى الاجتماعي والاقتصادي وفقر البيئة المنزلية وانحدار المستوى الثقافي في حدوث صعوبات التعلم ، إلا أن نتائج الدراسات أوضحت أن صعوبات التعلم تظهر في كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية .

رابعا - محكات صعوبات التعلم

لتميز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة العقلية الأخرى فإن هناك عدداً من المحكات تستخدم على نطاق واسع لتعرف ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم وهذه المحكات هي كالتالي :-

أولاً - محك التباعد Discrepancy criterion

ويعني استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى التخلف العقلي أو إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو حرمان ثقافي أو نقص فرص التعليم باعتبارها حالات إعاقة متعددة .

وبناء على محك التباعد يتم تشخيص حالات صعوبات التعلم في حالتين :

١- الحالة الأولى :- وتشمل الحالات التي تبدو فيها جلياً التباعد بين التحصيل الفعلي للتلميذ عن أقرانه ممن هم في نفس سنه وعمره العقلي وصفه الدراسي .

٢- الحالة الثانية : وتشمل على الحالات التي يبدو فيها التباعد بين التحصيل الفعلي للتلميذ كما يقاس بالاختبارات التحصيلية ومستوى قدراته العقلية كما يقاس باختبارات الذكاء أو ما يطلق عليه التحصيل المتوقع .

ويشتمل هذا المحك على :

١- التباعد بين التحصيل والذكاء

٢- التباعد في الوظائف أو النمو الخاص بالنواحي الداخلية مثل اللغة والحركة والانتباه والذاكرة والقدرة البصرية الحركية وإدراك العلاقات حسياً إذ ينمو الطفل بشكل عادي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في بعضها الآخر فمثلاً قد ينمو في اللغة ويتأخر في الإدراك البصري أو المشي

ويتطلب تحديد الطفل الذي تشك في وجود صعوبة في التعلم لديه وتحديد التباعد في الجوانب النمائية وكذلك التباعد بين الندرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي الفعلي مع مراعاة أن التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في سن ما قبل المدرسة يتطلب تشخيصاً لصعوبات التعلم النمائية أما إذا كان الأمر يخص أطفال المدرسة فذلك يتطلب تقييماً للتباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الفعلي إلى جانب التباعد في النواحي النمائية .

وينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعين من التباعد هما :

أ- التباعد الداخلي Internal Discrepancy

ب- التباعد الخارجي External Discrepancy

برغم اتفاق معظم المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على أن التباعد بين الذكاء والتحصيل هو أقل الخصائص إثارة للجدل بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد اعترض بعض المتخصصين على استخدام صيغ التباعد للأسباب الآتية :

١- تميل صيغ التباعد إلى التركيز على جوانب منفردة لصعوبات التعلم كالقراءة والرياضيات وتستبعد الأنواع الأخرى لصعوبات التعلم

٢- ربما تؤدي صيغ التباعد إلى استنتاجات غير دقيقة عندما تقوم على استخدام أدوات غير دقيقة ينقصها الثبات والصدق .

٣- أدوات التقدير الملائمة للأعمار الصفية والدقيقة من الناحية الفنية غير متاحة لكل مجالات التحصيل أو الأداء وبصفة خاصة لمجتمع أطفال ما قبل المدرسة وكذلك كبار السن .

٤- تكون درجات العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم منخفضة على اختبار الذكاء ، وبصفة خاصة اختبارات الذكاء اللفظية ، ومن ثم فإن التباعد الناتج بين الذكاء والتحصيل ربما يستبعدهم من خدمات التربية الخاصة التي يحتاجونها .

٥- يعاني العديد من الأطفال منخفضي التحصيل من تباعد واضح بين الذكاء والتحصيل لأسباب أخرى غير الموجودة لدى ذوي صعوبات التعلم .

٦- استخدام صيغ التباعد غالباً ما يخلق إحساساً بعدم الارتياح بين القائمين بالتشخيص الذين يشعرون أن قراراتهم قائمة على النتائج الإحصائية البحتة

وبرغم كل الانتقادات السابقة لاستخدام معيار التباعد في تشخيص حالات

صعوبات التعلم يظل استخدامه مع مراعاة تلك الانتقادات أفضل من الاعتماد على المعايير الأخرى فقط ، حيث أن التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي يعد من الخصائص التي يقل حولها الجدل لدى مجتمع صعوبات التعلم .

ثانياً – محك الاستبعاد Exclusion criterion

يعد محك الاستبعاد من أولى المحكات التي تعتمد عليها في تشخيص حالات صعوبات التعلم منذ بداية البحث في مجال صعوبات التعلم وحتى الآن ، وعن طريقه يتم استبعاد الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى حالات الإعاقة الأخرى ، كالإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو العوامل البيئية ، وهذا يؤكد أن صعوبة التعلم ليست نتيجة أولية لتلك الإعاقات .

واعتمد الباحثون على محك الاستبعاد في تحديد حالات صعوبات التعلم في البدايات المبكرة لهذا المجال نتيجة لصعوبة التمييز بين فئة صعوبات التعلم وبعض الفئات التشخيصية الأخرى ، وبرغم ظهور محكات جديدة أكثر أيجابية كالتباعد فقد استمر المتخصصون في استخدامه للتأكد على فصل الفئات الأخرى لعدم الوقوع في أخطاء تشخيصية .

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية أو حسية أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان البيئي والثقافي أو التعليمي أو الاقتصادي ويشير إلى أنه لتحديد عينة ذوي الصعوبات في التعلم يتم استبعاد حالات الإعاقة التي يمكن أن تكون سبباً في تباعد التحصيل والذكاء أو التباعد داخل الفرد نفسه ، أو

فيما يخص بصعـويات التعلم يجب استبعاد حالات الأطفال المتـخلفين عقلياً وكذلك الذين يعـانون من حرمان حـسي أو إعاقـات بدنية أو مـشكلات البيئـة أو اضطرابات انفعالية .

ويرجع أهميـة محك الاستـبعاد كـما يرى كافـيل وآخرون ١٩٨٧ Kaval et.at إلى الأسباب الآتية :

١- عند التركيـز على الخصائص السلوكية أكـثر من الأطر التصنيفيـة ، فإن الأفراد ذوي صـعوبات التـعلم يظهـرون أوجـه تشابـه أكثـر من أوجـه الاختـلاف مع المتخلفين عقلياً والمضطربين سلوكياً .

٢- لا تميـز الاختـبـارات التشـخيصـية بـشكل ثابت بين ذوي صعـوبات التـعلم والمتأخرين عقلياً أو ذوي الإصابات الدماغية .

٣- برغم أن نسبـة الذكاء المتـوسطة ١٥ : ١٩ تعد مطلب أسـاسي لاعتـبار الطفل ضمن فـئة صـعوبات التـعلم ، فقـد أظهرت النتـائج أن من ٢٥٪ إلى ٤٥٪ من الأطفـال المصنفين كصـعوبات تعلم في المدارس الأمـريكية تنخـفض الوظـيفة العقلية لديهم عن هذه النسبة .

٤- برغم أن المشكلات الانفـعـاليـة والاجتـمـاعـية تمثـل خصـائص أوليـة لذوي الإصابات الدمـاغيـة ، فإن هذه المشكلات تظهـر لدى الأطفال ذوي صـعوبات التعلم أيضاً .

٥- برغم أن انخفاض التـحصيل الأكاديمي يعد مـعياراً أساسياً لحـالات صعوبات التعلم ، فإنه يسوي من الناحية التطبيقية بين كل من صعوبات التعلم والمتأخرين عقلياً ذوي الإصابات الدماغية .

ثالثاً - محك النضج Maturation

ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسئولة عن الأداء .

وتختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لآخر ، لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام ، أي خلل في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يؤدون بطريقة عادية في بعض المجالات الأكاديمية أو المهام النمائية على حين يظهرون قصوراً حاداً في مجالات أو مهام أخرى ومن ثم تنشأ الافتراض بأن نمو العمليات المسئولة عن الأداء الجيد قد تم بمعدلات طبيعية ، الأمر الذي لم يحدث في نمو العمليات المسئولة عن الأداء القاصر ، وهذا يعكس حالة عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسئولة عن الأداء .

حيث تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من تلميذ إلى آخر ، وتحدث نتيجة لذلك حالة من عدم الانتظام أي الخلل في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم .

رابعاً - محك التربية الخاصة Special Education Criterion

فهذه الفئة من التلاميذ تحتاج لطرق خاصة في التعلم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم ويظهر هذا المحك أن الأطفال ذوي صعوبات

ويشير هذا المحك إلى أن الذين يعانون من صعوبات تعلم ، يكونون في حاجة إلى طرق خاصة في التعليم ، تتناسب مع الصعوبات التي تواجههم ، وهذه الطرق تختلف عن الطرق المتبعة في التعليم .

ويعتبر الإشارة إلى أن التشابه بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وبين

نظائرهم بطيئ التعلم ، يتأتى من المظهر الخارجي أحياناً ، الذي يتمثل في انخفاض التحصيل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولدى الأطفال المتأخرين دراسياً .

وينبغي التنويه إلى ضرورة توخي الحذر من اعتبار كل طفل ينخفض تحصيله صاحب صعوبة ، إذ يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي أو بطء التعلم ، ومن الخطأ أن ترتبط موضوع صعوبات التعلم بموضوع التأخر الدراسي لأن السمة الغالبة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تكمن في المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل ، وبذلك يتماثل المظهر الخارجي لكلا المجالين ، علماً بأن أكثر ما يميز الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم عن الطفل الذي يعاني من تأخر دراسي هو القدرة العقلية العامة ، فالطفل صاحب الصعوبة يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو الأعلى وأن انخفاض تحصيله لا يرتبط بإعاقة عقلية أو جسمية أو سمعية أو بصرية ، في حين يرتبط التأخر الدراسي بقصور وانخفاض نسبة الذكاء ، حيث تقع نسبة الذكاء هذه الفئة ضمن الفئة الحدية .

تأسيساً على ما تقدم فإن مجال صعوبات التعلم لا يفترق من قريب أو بعيد عن المفاهيم المشابهة أو المناظرة بالنسبة لهذه المشكلة ، ولكي نقوم بعملية تحديد دقيق وتشخيص واضح مفصل لصعوبات التعلم يجب أن لا نعتمد فقط على التقديرات الكمية التي تستقي نتائجها من الاختبارات والمقاييس السيكومترية وإنما يجب أيضاً أن نعتمد على الملاحظات والأحكام الإكلينيكية من المتخصصين والمهتمين بذوي صعوبات التعلم ، إذ تزيد مثل هذه الملاحظات والأحكام لطبيعة الإكلينيكية من فهمنا، أو يعمق فهمنا المشكلة أو الصعوبة التي يعاني منها الطفل

خامساً - محك المؤشرات النيرولوجية Neurological Criterion

ويعتمد هذا المحك في تحديد حالات صعوبات التعلم على الاضطراب الوظيفي للمخ لدى هؤلاء الأطفال .

وعلى الرغم من اختلاف مداخل الكشف عن صعوبات التعلم وتفسيرها باختلاف الافتراضات التي يقوم عليها كل مدخل وفقاً للنظريات المفسرة لهذه الظاهرة إلا أنه يمكن تقرير أن جميع هذه النظريات تتفق على أن هناك أنماطاً أو خصائص سلوكية تشيع وتتواتر لدى ذوي صعوبات التعلم تلك الخصائص تتسم بالعمومية بمعنى أنه لا يختص بها إطار ثقافي معين .

ويعمد الأخصائيين في حالات تشخيص صعوبات التعلم إلى استبعاد الإعاقات التقليدية Exclusion Criteria ويضاف لذلك ملاحظة المشكلة المتعلقة بالعمليات النمائية والنضج العضوي والاضطراب في النمو والنضج لدى الأطفال بالمقارنة بنمو الأطفال الآخرين من نفس العمر مثل ضعف النمو الحسي البصري أو السمعي أو ضعف النمو الإدراكي والحركي .

ويركز هذا المحك في تحديد حالات صعوبات التعلم على التلف العضوي أو الاضطراب النيرولوجي لدى الأطفال ، والإشارة في تعريف صعوبات التعلم إلى الظروف الطبية كالإصابة في المخ أو التلف العضوي البسيط في المخ أو الإعاقات الإدراكية تتماشى مع نتائج قدر كبير من البحوث والدراسات التي امتدت على مدى سنوات طويلة والتي أظهرت أن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب نيرولوجية .

وعلى الرغم من تضمين الاضطرابات النيرولوجي كسبب لصعوبات التعلم في معظم تعريفات صعوبات التعلم إلا أن التعريفات الحديثة تميل إلى استبعاد حالات

التلف العضوي للمخ وتشير إلى احتمال وجود اضطراب وظيفي بسيط في المخ وليس تلف عضوي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم .

وبالإضافة إلى ذلك وجد أن هناك محكات لقياس صعوبات التعلم وضعت من جهات أكاديمية عديدة بهدف تقديم تعريف إجرائي لمفهوم صعوبات التعلم ومن أمثلة ذلك محك ولاية فلوريدا أو الذي يتضمن المحكات التالية :

أ- مكون الذكاء Inteligence Criterion Component وهو أن يحصل الطفل ذو صعوبات التعلم على تقدير لا يقل عن ٢٠ درجة انحراف معياري في اختبار استنافورد بينية أو اختبار وكسلر على أن يتم استبعاد المتخلفين عقلياً .

ب- المكون الفيزيقي Physical Criterion Component وهو استبعاد حالات الإعاقة البدنية .

ج- مكون القصور الأكاديمي Academic Diricits Component وهو القصور في واحد أو أكثر في المجالات الأكاديمية الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية كما تقاس بالاختبارات المقننة .

د- المكون الفعلي الاجتماعي Social Emotional Criterion وهو ألا يكون لدى الطفل ما يشير إلى اضطراب انفعالي شديد كما يقاس أو يدل عليه بالاختبارات والأحكام الإكلينيكية من قبل المتخصصين في علم النفس .

هـ- مكون اضطراب العمليات النفسية وهي العمليات العقلية المتضمنة في عدم الفهم أو عدم القدرة على استخدام اللغة المقروءة أو المنطوقة والتي غالباً ما تستخدم لتقديرها بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية .

أما عن المحكات التي وضعتها اللجنة الاستشارية الأمريكية ACHC عام ١٩٦٨ فهي

تتمثل في المحكات التالية :

أ- محك الذكاء : وهو يشير إلى الاستبعاد الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم نتيجة للتخلف العقلي وهو ما يتم قياسه بواسطة اختبارات الذكاء المقننة .

ب- محك العمليات الفعلية Mental Processes أي العمليات المتضمنة لعدم فهم أو عدم القدرة على استخدام اللغة المقروءة أو المنطوقة ويستخدم لتقديرها بطارية البنوي للقراءات النفس اللغوية .

جـ- مكون الاستبعاد Exclusion Component أي استبعاد الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم بسبب عيوب في السمع أو الرؤيا أو حرمان ثقافي أو اقتصادي أو بيئي أو تخلف عقلي

د- المحك الأكاديمي - اضطراب في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية (القراءة - الكتابة - إجراء العمليات الحسابية الأساسية) .

هـ- محك أو مكون التباعد Discrepancy Compon وهو يشير إلى فرق واضح بين ما يملك التلميذ من قدرة وما يحققه بالفعل من إنجاز أكاديمي ، كما ينبئ به ذكاءه (التباعد بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي) .

خامسا - تفسير صعوبات التعلم

يشكل مجال صعوبات التعلم مجالاً هاماً . تدخلت العديد من النماذج لتفسيره فليس هناك اتفاق بين المهتمين بالمجال على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم حيث يرى البعض أن السبب الرئيسي في وجود صعوبات التعلم هو العوامل الفسيولوجية ، أو الطرق غير المناسبة التي تستخدمها هذه الفئة من التلاميذ في تناول وتكوين

المعلومات ، في حين يرى البعض الآخر أن الواجبات والمهام التعليمية التي يكلف بها التلاميذ بأدائها تسهم في صعوبات التعلم لأنها تفرض عليهم مطالب تفوق مستوى نضجهم ، أو لا تتفق مع أساليب التعلم الخاصة بهم وفيما يلي عرض لهذه التفسيرات.

أولاً : التفسير الفسيولوجي

يرى أصحاب هذا التفسير أن إصابة المخ أو الخلل الوظيفي البسيط للمخ من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى سلسلة من جوانب التأخر في النمو خلال مراحل الطفولة المبكرة وصعوبة في التعلم المدرسي بعد ذلك ، ويفترض هذا التفسير أن نشاط التلميذ وتحصيله الدراسي يرتبط بالعمليات التي تحدث بالمخ ، وعندما يفشل التلميذ في التحصيل مع أنه يتمتع بذكاء متوسط يكون المسئول الوحيد عن ذلك بعض اضطرابات الجهاز العصبي المركزي .

ويستخدم من يميلون لهذا التفسير في تشخيص صعوبات التعلم اختبارات نفسية – عصبية بالإضافة إلى قوائم تقدير خصائص ذوي الإصابة المخية ، ورسام المخ الكهربي، وتفسير مقياس وكسلر للذكاء تفسيراً عصبياً .

ثانياً – التفسير المعرفي

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات معرفية سليمة ، ولكن أساليبهم المعرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة ، وهي تتدخل وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها ، فهم يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب مطالب المهام الدراسية مع الأساليب المعرفية المفضلة لهم ، وحين تدرس هذه المهام باستراتيجية تعلم مناسبة واتجاهات تكوين وتناول المعلومات عند التلميذ ذوي صعوبة

التعلم لا تكون بنفس درجة الوضـوح عند التلميذ العادي ، بحيث تستنفذ كل قدراته العقليـة والدليل على ذلك هو عدم القدرة على النجاح في حجرة الدراسـة سواء في الأعمال الأكاديمية أو العلاقات الاجتماعية حيث يظهر عجزه الواضح في التحول من استراتيـجية معينة لاسـتراتيجية أخرى أو التخلي عن الاسـتراتيجيات غيـر المناسبة في تكوين وتناول المعلومات .

وهؤلاء التـلاميـذ كـذلك غيـر مـؤهلين لـلمبـادرة في اسـتـدعـاء الأسـاليب أو الاستـراتيجـيات المنـاسبة لحل المـشكلات ولهذا يكون لدى التلميـذ ذا صـعوبة التـعلم استراتيجـية غير مناسبة عند مواجـهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديميـة وهذا يجعله غير قادر على تحقيق إمكاناته العقلية مما يجعل تحصيله الفعلي أقل من التحصيل المتوقع منه.

ثالثاً – التفسير المتصل بمهام التعلم

تسهم بعض الظروف المدرسية في إحداث صعوبات التعلم لدى التلاميذ ، فالعمل المدرسي غالباً لا يكون ملائماً للأنماط المميزة لقـدرات التلاميذ ، ويمكن أن تسهم مهام التعلم في وجود صعوبات التعلم إذا كان مـا يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها لا يضاهي أو لا يناسب ما يعرفه التلميذ والكيفية التي يتعلم بها .

رابعاً : التفسير المتصل بالظروف البيئية

ونجـد أن هذا التفسـيـر يركز على أن الكثـير مـن العوامل البـيئـية تسـهم في خلق صعوبات التعلم لدى التلاميذ العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة فعلاً ، ومن هذه العوامل سوء التغذية والاستثارة غير الكافية ، والفروق الاجتماعية والثقافية ، والمناخ الانفـعالي غـيـر الملائم والتدريس غـيـر الفعـال . ولهذا ينبغي أن يستبـدل مصطلح صعوبات التعلم بمصطلح صعوبات التدريس مما يشير إلى أن التركيز ينصب

على عدم ملائمة مهارات المعلمين ، وبيئة التدريس وليس على جوانب النقص الموجودة فعلاً .

ويتضح من خلال هذا العرض لتفسير صعوبات التعلم تعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ ، وقد يرجع ذلك نتيجة لاهتمام العلماء من مختلف الميادين والتخصصات مثل علم النفس والتربية والطب النفسي ، وعلم الأعصاب ، وطب الأطفال وغيرها من العلوم بفئة ذوي صعوبات التعلم ، ويتضح أنه على الرغم من تعدد النظريات والتصورات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم ، إلا أنه لم تتمكن أي نظرية من هذه النظريات أن تقدم نموذجاً متكاملاً لتفسير هذه الصعوبات ، وذلك نتيجة لتعدد الأسباب وتنوعها وإلى أن مجتمع صعوبات التعلم مجتمع غير متجانس ، بالإضافة إلى تعدد التخصصات التي تناولت هذه الظاهرة بالدراسة .

سادساً – صعوبات التعلم في الرياضيات

تشير صعوبات التعلم في الرياضيات بصفة عامة إلى صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية ، وتعبر هذه الصعوبات عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة تعلم واستخدام وتوظيف العمليات الحسابية ، صعوبة تعلم الرياضيات هي اضطراب نوعي مختص بتعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية وترتبط هذه الصعوبة نمائياً باضطرابات في الجهاز العصبي المركزي وتبدأ هذه الصعوبة من المرحلة الابتدائية وتمتد إلى المرحلة الأعلى .

ويعرف صعوبات الرياضيات هو صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق

الرياضية والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية

كما ترى ريفيرا ١٩٩٧ Rivera أن صعوبات تعلم الرياضيات تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على اكتساب المفاهيم الرياضية أو تطبيق المهارات الرياضية وكذلك حل المشكلات مما يترتب عليه مدى تحصيل هؤلاء التلاميذ في الرياضيات .

وقد عرف كل من شيلف وكروس ١٩٩٣ Shalev & Croos صعوبات الرياضيات بأنها اضطراب مركب في القدرة الرياضية له أصل وراثي ، أو اضطراب ولادي في تلك الأجزاء من المخ ذات العلاقة المباشرة بنضج القدرات الرياضية ، نضجاً يتواكب مع العمر الزمني دون أن يصاحب ذلك اضطراب في الوظيفة العقلية العامة .

ويذكر كل من ميلر وميرسير ١٩٩٧ Miller & Mercer أن صعوبات تعلم الرياضيات عادة ما تبدأ في سن المدرسة الابتدائية ، وتستمر في المرحلة الثانوية وتصل إلى المرحلة الجامعية ، وأن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يتقدمون بمعدل عام واحد لكل عامين دراسيين .

ويتضمن التعريف السابق ثلاث محددات هي :

١- اضطرابات العمليات الرياضية نتيجة لإعاقة في القدرات الرياضية مع وجود قدرة عقلية عامة متوسطة أو فوق متوسط .

٢- تتحد صعوبات التعلم في ضوء قدرات الفرد وما ينبغي أن تكون عليه في ضوء عمره الزمني .

٣- صعوبات تعلم الرياضيات تعكس اضطراب وراثي أو ولادي في النصف الأيمن للمخ (المسئول عن القدرات الرياضية) من خلال مسئوليته عن إدراك

الأشكال والتفكير بطريقة جشتلطية ، والتعرف على الأشكال ، وإعادة إنتاج التصميمات .

أ- مهارات صعوبات تعلم الرياضيات

هناك عدد من المهارات التي يتعين توافرها كمتطلبات سابقة وتؤثر تأثيراً بالغاً على تعلم الرياضيات ومن ثم صعوبات تعلمها والأداء فيها وهذه المهارات وإن كانت غير ذات طبيعة رياضية إلا أنها تقف خلف القدرة على التمكن في الرياضيات فهي ضرورية لتعلم وفهم المفاهيم الأساسية للرياضيات وهذه المهارات هي كالتالي :-

١- القدرة على تتبع التعليمات وترتيباتها المتتالية أو المتعاقبة .

٢- الحس بالاتجاهية لموضع الفرد في الفراغ والتوجه أو الإدراك المكاني .

٣- نمط التعرف ومداه .

٤- التخيلية أو التصورية وتمثل القدرة على التصور أو التخيل والاحتفاظ بالصور في الذاكرة .

٥- القدرة على تكوين تقديرات مناسبة عن الحجم والكمية والعدد والمساحة والطول والوزن والمسافة .

٦- الاستدلال الاستنتاجي ، القدرة على الاستدلال والاستنتاج من المبادئ العامة إلى الخصائص النوعية المميزة .

٧- الاستدلال الاستقرائي : القدرة على الاستدلال من الخصائص النوعية المميزة إلى القاعدة أو المبدأ العام .

ويترتب على فقدان التلميذ لبعض المهارات السابقة صعوبات في تعلم الرياضيات حيث أن التلميذ حينما يفشل في تتبع مترتبات خطوات إجراء العمليات الحسابية فإنه

يفشل في إجراء عمليات القسمة ثم إجراء عمليات الضرب ثم المقارنة ، ثم الطرح ثم إنزال الرقم التالي فتقدير الرقم التالي لنتائج القسمة وهكذا . كذلك يترتب على التداخل والتشويش في الحس بالاتجاهية الخلط بين ناتج القسمة والمقسوم والمقسوم عليه ، وتصبح عملية التحرك داخل المشكلة صعبة ، كما يترتب على سوء إدراك التلميذ لمواقع الأشياء في الفراغ صعوبات في تنظيم كتاباته حيث يكتب الأرقام في غير مواضعها وعلى نحو خاطئ ، كما يترتب عليه سوء إدراكه للأشياء في الفراغ صعوبة في حل المشكلات الهندسية ذات الطبيعة المكانية والتي تتطلب الإدراك البصري المكاني وخاصة فيما يتعلق بتقدير المساحات والأشكال والحجوم والأطوال ، وجميع المهارات السابقة تتدرج تحت الإدراك البصري والذي تمثل عملياته أهم العمليات النمائية المؤثرة على اكتساب المفاهيم الرياضية ومن ثم فأي اضطراب في الإدراك البصري يؤدي إلى صعوبات تعلم الرياضيات .

خصائص ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات

قد أجمعت العديد من الدراسات على أنه يغلب على ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الخصائص السلوكية التالية :-

١- صعوبة في تحديد العلاقات المكانية (أعلى - أسفل - مرتفع - منخفض) .

٢- صعوبة إدراك العلاقات الكمية (كبيرة - صغيرة - نصف - ربع - يساوي) .

٣- مشكلات في اللغة الرمزية .

٤- صعوبة في إدراك العلاقات الرياضية .

٥- صعوبة في تحديد الاتجاهات (يمين - يسار)

٦- صعوبة في إدراك القيم المكانية للأعداد .

٧- يقلبون أو يعكسون الأرقام ويتضح ذلك في خلطهم لعقارب الساعة والقياسات الهندسية .

٨- صعوبة التعامل مع الأعداد العشرية والكسور .

٩- صعوبة إجراء العمليات الأساسية الأربعة (الجمع - الطرح - الضرب - القسمة) .

١٠- صعوبة في استخدام إشارات العمليات الحسابية .

١١- صعوبة في الوعي بالأرقام ، فقد يمارسون عملية العد بطريقة صحيحة لكنهم لا يعون مدلول الأرقام .

١٢- صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية .

١٣- صعوبة في قراءة الأعداد متعددة الأرقام .

١٤- صعوبة في التعامل مع المتسلسلات .

١٥- لا يحتفظون بحقائق رياضية أو معلومات جديدة .

١٦- يجدون صعوبة في نسخ الأشكال الرياضية .

١٧- يضعون الكسور والعلامات العشرية في مكان غير صحيح .

١٨- يجدون صعوبة في استخدام خط الأعداد .

١٩- يفشلون في التمييز بين الأعداد السالبة والموجبة .

جـ- عوامل صعوبات تعلم الرياضيات

تنشأ صعوبات تعلم الرياضيات بصفة عامة من عدة عوامل قد حددها كل من ريشمان وكوفمان ١٩٨٠ Reisman & Kaufman في أربع مجالات وهي كالتالي :-

١- العوامل المعرفية .

٢- العوامل النفس حركية .

٣- العوامل الفيزيقية والحسية .

٤- العوامل الانفعالية والاجتماعية .

وعلى الرغم من ذلك فإن المتخصصين في مجال صعوبات تعلم الرياضيات يميلون إلى التركيز على العوامل المعرفية وإهمال المتغيرات الأخرى المتعلقة بالدافعية والبيئة

ويذكر كل من كويلن ومورجان ١٩٨٨ Coplin & Morgan أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً بين القدرة العقلية الفعلية والقدرة العقلية المتوقعة ، ويكون لديهم قصور في اكتساب المهارات الأساسية مقارنة بأقرانهم الذين يملكون نفس القدرات العقلية ، وهؤلاء الأطفال ينقصهم الخبرات البيئية والاجتماعية ، والخبرات اللغوية اللازمة للنجاح الأكاديمي وإنه من الأفضل أن يتم علاج صعوبات التعلم الأكاديمية عن طريق تعديل الظروف البيئية والتعليمية للطفل .

وقد قدم بريس وزملائه ١٩٨٩ Price et el تصور لبنية التعلم المفضلة لمعرفة الظروف البينية والتعليمية المناسبة لحدوث عملية التعلم والذي من خلاله يتم تحديد الظروف التي يستطيع أن يتعلم فيها الفرد ويتذكر وينجز ويبدع ويحل المشكلات بطريقة أفضل .

ويقترح هذا النموذج أن الخصائص التي يستخدمها الفرد والمرتبطة بالأداء من الممكن أن تصبح معيار للنجاح ، ويساعد هذا النموذج في وصف نوع البيئة والأنشطة التعليمية والعلاقات الاجتماعية ، والدوافع التي تجعل إنجاز الفرد أفضل ما يمكن .

ويكشف هذا النموذج عن كيفية وليس سبب تفضيل الفرد من أجل التعلم فهو

يلخص التفضيلات البيئية والاجتماعية والانفعالية والطبيعية ، التي توجد لدى الفرد للتعلم ، ولا يتعرض لسبب وجودها ، فهو يدلنا على الطريقة التي يريد أو يفضل أن يتعلم بها الفرد وليس المهارات التي يستخدمها ويتكون هذا النموذج من الأبعاد التالية:

١- البعد الأول - بعد البيئة المباشرة Immediate Environment

وتشتمل على تفضيلات التلاميذ الفردية وعلاقتها بالصوت والضوء والحرارة والتنظيم .

٢- البعد الثاني - بعد الانفعالية Emotionality

وهو العوامل المرتبطة بدافعية الفرد أو التأثيرات الداخلية ونماذج المثابرة والمسئولية .

٣- البعد الثالث - بعد الاحتياجات الاجتماعية Soceological needs

وفي هذا البعد يفضل التلاميذ التفاعل والاحتكاك الاجتماعي أثناء التعلم وفيه يتعلم البعض أفضل من الأقران والآخرين من الراشدين والبعض يفضل أن يعمل وحده مع مجموعة أثناء المذاكرة .

٤- البعد الرابع - بعد الاحتياجات الفيزيقية Physical needs

مثل التفضيلات الإدراكية - الحاجات الغذائية - الحاجة إلى التغيرات في المشي وسهولة الحركة - والوقت .

وإن اختلاف الأفراد في تفضيلهم وإدراكهم للبيئة المحيطة بهم ، ولابد أن يعكس فرقاً هاماً في أنماط سلوك الأفراد ، فالأفراد ذوي التحكم الداخلي هم أفراد قادرون على التأثير في البيئة الاجتماعية والتعليمية ، ويركزون جهودهم لتحقيق المزيد من النجاح ، أما الأفراد ذوي التحكم الخارجي فينقصهم التفاعل والانسجام مع بيئتهم ،

نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغباتهم وبين أوضاع حياتهم ومعيشتهم .

وهو ما يشير إلى إمكانية جعل التحكم الداخلي/ الخارجي بمثابة أساس يعتمد عليه في دراسة الفروق بين الأفراد في أساليب تعاملهم مع مواقف البيئة الخارجية ، بما فيها من موضوعات سواء كانت هذه المواقف تعليمية أو مهنية أو اجتماعية .

سابعا - مشكلات صعوبات التعلم

يتعرض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات المرتبطة بعوامل تجهيز المعلومات وهذه المشكلات تسهم في ضعف مستوى تحصيل هؤلاء التلاميذ في الرياضيات ومن هذه المشكلات ما يلي :

١ - ضعف الانتباه Attention Deficits

أ- التلميذ يجد صعوبة في أن يظل منتبهاً عند الدخول في حل المشكلة .

ب- التلميذ يجد صعوبة في توظيف الانتباه للتعليم الناقد

٢ - مشكلات الذاكرة Memory Problems

أ- الطالب غير قادر على الاحتفاظ بحقائق الرياضيات أو المعلومات الجديدة .

ب- قد ينسى الطالب بعض خطوات إجراءات الحل

جـ- يؤدي الطالب مراجعة الدروس بشكل سيئ .

د- يلاقي الطالب صعوبة في معرفة الوقت .

هـ- يجد الطالب صعوبة في حل المشكلات الكلامية متعددة الخطوات .

٣- صعوبات بصرية Visual - Spatial Deficits

أ- ينسى الطالب مكان الواجب بالكتاب المدرسي .

ب- يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الأرقام (٢-٦) (٧-٨) (١٧-٧١)

جـ- يجد الطالب صعوبة في الكتابة على الورقة في خط مستقيم .

د- يعاني الطالب من بعض الصعوبات التي تتعلق بالسمات الاتجاهية للرياضيات على سبيل المثال المسائل التي تتضمن (أعلى - أسفل) (يمين - يسار) .

هـ- يجد الطالب صعوبة في استخدام خط الأعداد .

٤ - صعوبات المعالجة السمعية Auditory - processing Diffculties

أ- يجد الطالب صعوبة في تنفيذ التعليمات الشفوية .

ب- الطالب غير قادر على تحديد شيئ معين من داخل سلسلة .

٥- صعوبات حركية Motor Disabilities

أ- يكتب الطالب الأعداد بشكل لا يقرأ أو ببطء وبغير دقة .

ب- يجد الطالب صعوبة في كتابة الأعداد في فراغات صغيرة (يكتب بحجم كبير) .

وفي دراسة قام بها سيف عبدون ، أحمد المهدي ١٩٩٦ بعنوان "وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية" وقد عرض الباحثان في هذه الدراسة بعض المشكلات التي تمثل أسباب وراء ظهور عدد من صعوبات التعلم لدى التلاميذ وهي :-

أولاً- المشكلات المدرسية :-

وهي التي تتعلق بصعوبة تركيز الانتباه والسرحان والنسيان وضعف الذاكرة والطريقة الخاطئة في الاستذكار وضعف قدرة التلميذ على تخطيط وتنظيم الوقت

وضعف القدرة على استخدام المكتبة وضعف المثابرة وكثرة أحلام اليقظة أثناء الدراسة والصعوبة في تلخيص المعلومات وضعف القدرة على كتابة مذكرات في المدرسة ، وضعف القدرة على التعبير عن النفس في الكلام والكتابة ونقص الانضباط في المدرسة والفصل .

ثانياً - المشكلات الشخصية :-

وتتضمن شعور التلميذ بالقلق العام أمام الأشياء البسيطة والتافهة ونقص القدرة على الاسترخاء والشعور بالتعب الزائد ، وبسرعة الإصابة بالصداع والدوار واضطراب النوم والخجل وعدم الثقة بالنفس ونقص القدرة على تحمل المسئولية والحساسية الزائدة والانحرافات عن المعايير الطبيعية للجسم مثل كبر الحجم أو صغره عن العادي .

ثالثاً - المشكلات الاجتماعية :

وهي التي تتعلق بعلاقة الطالب بالآخرين مثل الارتباك في المواقف الاجتماعية والخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية وقلة الأصدقاء ونقص القدرة على إقامة صداقات جديدة والقلق بخصوص السلوك الاجتماعي السليم وعدم معرفة التصرف المناسب في المسائل الاجتماعية ونقص القدرة على فهم الآخرين ونقص اللياقة والعزلة ورفض الجماعة له .

رابعاً - المشكلات الأسرية

وتتضمن الشعور بالبعد عن الوالدين في الميول وعدم القدرة على مناقشة الموضوعات الشخصية مع الوالدين ، واستخدام الوالدين اللوم والتأنيب والتقريع والعقاب بالضرب وغيره ومناوأة المراهق للوالدين والرد عليهما والخوف من إخبار

الوالدين عن ما يقع الإبن في الخطأ ، والشـعور بأن الوالدين يتوقعـان منه ما هو أعلى من قدراته وتدخل الوالدين في اختـيار الأصدقاء واعتـبار الإبن غير مسئـول ومعاملة الشبـاب كطفل في الأسرة ، والتفرقـة بين الأخوة وعدم وجود غـرفة خاصة بالتلـميذ للاستذكار والنوم .

وفي دراسة مـايستس ١٩٨٠ Maestas والتي كانـت تهدف إلى التعـرف على أهم المشكلات لدى التـلاميـذ ذوي صـعـوبات تعلم القـراءة لديهم العـديد من المشكلات أهمهـا مشكلات في اللغة التـعبيـرية في الحديث والاستـجابة اللفظيـة ومشكلات في ربط الكلمات ببعضها لأداء المعنى المطلوب ، وبالإضافة إلى التردد المستمر والتذبذب الشديد في إصدار الاستجابة .



خصائص ومظاهر صعوبات التعلم

مقدمة

أولا - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ثانيا - أبعاد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

ثالثا - مظاهر صعوبات التعلم



■ الفصل الرابع ■

خصائص ومظاهر صعوبات التعلم

مقدمة

كشفت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن هؤلاء الطلاب يكشفون عن عدد متنوع من الخصائص النفسية وصعوبات التعلم ، ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في طالب واحد ، فقد وجد أن بعض هؤلاء الطلاب يكون لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات في حين البعض الآخر يكون لديه صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة أو المقروءة كما تبين أن الانتباه واضطراب تكوين وتناول المعلومات information process-ing من أعراض الصعوبات المعرفية الملاحظة لدى عدد غير قليل من ذوي صعوبات التعلم وليس لدى جميع هذه الفئة من الطلاب ، كما كشفت نتائج البحوث والدراسات التي اهتمت بهذه الفئة أن هناك بعض الخصائص المعينة تكون لها صفة الغلبة لدى عدد من الطلاب عند مستويات عمرية معينة .

فمثلاً وجد أن الأطفال صغار السن لديهم نشاط زائد Hyperactivery بدرجة ملحوظة عندما يكون لدى المراهقين ، بالإضافة إلى ذلك وجد أن القصور في

العمليات النفسية والعقلية الذي يصاحب صعوبات التعلم عادة ما يكون بمستويات مختلفة في المستويات العمرية المختلفة مثال ذلك أن مشكلة الاضطراب في تعلم اللغة يظهر في شكل التأخر في الكلام عند طفل ما قبل المدرسة ، ويظهر في شكل اضطراب القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية ويظهر في شكل اضطراب في الكتابة عند تلميذ المرحلة الثانوية ولذلك فمن الضروري عند تقويم أداء الطلاب أن يراعي فريق التقويم أهمية تحديد الخصائص التي تظهر لدى الطلاب تحديداً دقيقاً وكيف أنها تعوق عملية التعلم لديهم .

ويمكن تلخيص الخصائص الشائعة لدى ذوي صعوبات التعلم التي توصلت إليها البحوث والدراسات الأجنبية في الخصائص الآتية :-

١- الاضطراب في الانتباه

لقد لوحظ أن الطلاب الذين يكون لديهم مشكلات في الانتباه من الصعب عليهم تركيز الانتباه أثناء شرح الدروس وذلك لقصر مدى الانتباه وضعف القدرة على التركيز لديهم ، مما يجعل من السهل تشتيت الانتباه لدى هؤلاء الطلاب ، وقد يلاحظ على هؤلاء الطلاب النشاط الزائد والاندفاع ، وقد يكون لدى البعض من ذوي صعوبات التعلم اضطراب حاد في مستوى الأداء ناشئة عن قصور مركب في عملية الانتباه مما يزيد من حدة مستوى الصعوبة لديهم .

٢- الضعف في القدرات النفسحركية

كما يلاحظ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضعف واضح في أداء القدرات النفسحركية psychomotor abilities سواء بالنسبة لهذه القدرات بوجه عام أو بالنسبة للمهارات الدقيقة المكونة لهذه القدرات كالتأزر الحركي motor coordination وما

يرتبط بتناول المثيرات المكانية .

٣- المشكلات الإدراكية في تكوين وتناول المعلومات

كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم مشكلات واضحة في تكوين وتناول المعلومات information processing الإدراكية سواء البصرية visual أو السمعية auditory فقد وجد أن كثيراً من هؤلاء الأطفال يكون لديهم ضعف واضح في التعريف على أصوات اللغة وما يرتبط بذلك من تميز مقاطعها ، وكذلك ما يرتبط بسرعة التعرف على الحروف والكلمات بالنسبة للإدراك البصري visual pereception أو ما يتعلق بمواقف الذاكرة قصيرة الأمد Term-shortmemory .

٤- الفشل في بناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية في مواقف التعلم

لقد تبين أن عدداً غير قليل من الطلاب الذين يكون لديهم صعوبات في بعض جوانب التعلم أنهم لا يستطيعون معرفة كيفية تحقيق التعلم الفعال في مواقف التعلم المدرسي المختلفة وذلك للفشل في اختيار أو بناء الاستراتيجية المعرفية cognitive strate-gy المناسبة في الاستذكار ، وقد يكون هذا الفشل بسبب النقص في مهارات التنظيم أو التلخيص أو التحليل مما يترتب عليه الفشل في اختيار واستخدام أسلوب التعلم Learn-ing Style الفعال وهو ما يشار إليه بوظائف ما وراء المعرفة meta cognitive function

٥- صعوبات في القراءة

كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة مشكلات صعوبات التعلم أن حوالي ٨٠% من الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات يكون لديهم قصور واضح في القراءة وتنحصر أهم المشكلات لديهم في صعوبة تعلم فك شفرة الكلمات أو قصور في مهارات التعرف على الكلمة الأساسية أو فهم ما يقرأون.

٦- صعوبات في اللغة الشفهية

كما تبين كذلك من نتائج البحوث والدراسات المشار إليها أن عدداً كبيراً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم اضطرابات في اللغة تكون واضحة في الاستماع وفي نمو اللغة وفي الحديث وفي تكوين الجمل وبصفة عامة في الكفاءة اللغوية .

٧- صعوبات في اللغة المكتوبة

وتعتبر صعوبة الكتابة من الصعوبات الواضحة التي تكون لدى الأطفال الذين يواجهون مشكلات في اللغة فالكتابة تمثل عقبة لدى هؤلاء الأطفال ويكون أدائهم ضعيفاً في المواقف التعليمية التي تحتاج إلى التعبير الكتابي .

٨- صعوبات في الرياضيات

وقد تنحصر المشكلة الأساسية لدى بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في مشكلة الأداء المتعلق بالرياضيات مثل صعوبة التفكير الكمي quantitative thinking أو صعوبة حساب الزمن أو المكان أو الحقائق الكمية بصفة عامة .

٩- صعوبات في المهارات الاجتماعية

وغالباً ما يواجه عدد كبير من ذوي صعوبات التعلم صعوبات في المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات في الحديث والتعرف في المواقف الاجتماعية وينشأ عن القصور في المهارات الاجتماعية صعوبات في تكوين العلاقات الاجتماعية الصحيحة مع الآخرين وكذلك الاحتفاظ بصداقات مع الآخرين .

أولاً - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تتعدد الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم من العاديين ويمكن تصنيف هذه الخصائص في أربعة محاور وهي كالتالي :-

أولاً - خصائص عقلية ومعرفية

على الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو حساب أو كتابة أو أي مادة دراسية أخرى ، ويتفق العديد من الباحثين على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم ويمكن تلخيصها في الآتي :

١- انخفاض التحصيل الدراسي سواء في مادة واحدة أو في كل المواد .

٢- اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة والتفكير والردراك والانتباه .

٣- عدم القدرة على الحكم والمقارنة والاستدلال والتقويم وحل المشكلات واتخاذ القرار المناسب .

٤- تبني أساليب معرفية غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة ، تتدخل وتؤثر تأثيراً سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية .

٥- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات .

٦- الاستجابة السلبية دائماً ، والإخفاق المستمر في الأداء بالنسبة للآخرين .

٧- عدم القدرة على انتقاء واختيار الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي .

ثانياً - خصائص سلوكية

يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية والتي تمثل

انحرافاً من معايير السلوك السوي للتلاميذ العاديين في مثل سنهم ، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم التلميذ في المدرسة وقابليته للتعلم واتفقت كثير من الدراسات على تميز هؤلاء التلاميذ بعدة خصائص سلوكية وهي كالتالي :

١- النشاط الحركي الزائد على نحو مفرط أو مرضي .

٢- العدوانية المرتفعة والقلق والاندفاع والتهور .

٣- الاتكالية والاعتماد على الآخرين .

٤- الإهمال في الواجبات المدرسية وعدم الاهتمام بالدروس .

٥- عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الزملاء داخل المدرسة وخارجها .

ثالثاً – الخصائص الاجتماعية

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً على الإنسان السوي لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية وحب العمل الجماعي بروح الفريق ، وتحمل المسئولية أموراً تتطلب الاهتمام من المعلمين والمدرسة والأسرة . وباستعراض الدراسات التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي كالتالي :-

١- غير متوافقين شخصياً ، أي أنهم أقل من حيث شعورهم بالأمن الذاتي والشخصي وأقل شعوراً بالحرية والانتماء .

٢- غير متوافقين اجتماعياً وبخاصة في مجال علاقاتهم الأسرية والمدرسية ومنخفضون في الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي والغير اللفظي .

٣- لديهم اتجاهات سالبة نحو أنفسهم ونحو زملائهم .

٤- عدم القدرة على أداء الأدوار الاجتماعية المطلوبة منهم .

رابعاً – الخصائص النفسية

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء التلاميذ على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على هؤلاء التلاميذ ، ووجد أنهم يتميزون عن غيرهم بالخصائص التالية :

١- انخفاض مفهوم الذات بأبعاده المختلفة الأكاديمي والاجتماعي والعام .

٢- انخفاض تقدير الذات .

٣- انخفاض الدافعية للإنجاز .

٤- انخفاض مستوى الطموح .

٥- الميل إلى التحكم الخارجي أكثر من الداخلي .

٦- عزو النجاح أو الفشل الدراسي إلى عوامل خارجية مثل الخطأ والصدفة أو إلى غيرها من العوامل .

كما يرى سيد عثمان أنه توجد بعض دلالات نتعرف من خلالها على صاحب الصعوبة في التعلم مثل :-

١- ضعف مستوى التمكن من المهارات والمعلومات المحددة والتي تظهر من خلال التفاعل مع الأقران أو من نتائج الاختبارات .

٢- البطء في الاكتساب والاضطراب في سير التعلم ، وعدم السير أو السلاسة في التعلم .

٣- الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس .

وقد حدد جيرهارت وجيرهارت Gearheart & Gearheart ثلاث خصائص أساسية ترتبط بشكل مباشر بتعريف صعوبة التعلم تمثلت في الآتي :-

١ - صعـوبات القراءة حيث ينخـفض تحصيل الطالب بدرجـة كبيرة عن المسـتوى المتوقع عـادة من عمر الطالب وقدرته العـقلية ، ويواجه الطالب صـعوبة في أي جانب من جوانب القراءة من مثل الفهم والقدرة على التركيز .

٢- صعوبات رياضية حيث ينخفض تحصـيل الطالب في الرياضيات بدرجة كبيرة عن المستوى المتوقع في العادة من عمر الطالب وقدرته العقلية وقد يتضمن ذلك إجراء العمليـات الحسابية الأساسـية والقدرة على التفكيـر الكمي أو أي مهارة رياضية ذات علاقة .

٣- صعـوبات اللغة المكتوبة أو الشـفهية فـقد يظهر الطالب مـشكلات خطيرة في التهـجئـة والتعبـير الكتابي والاستمـاع والكلام ومهارات اكـتسـاب المفردات والقدرات الأخرى المرتبطة بالجانب اللغوي .

وقد أورد جيرهـارت وجيرهارت عدداً من الخصائص المرتبطة بالخـصائص الثلاثة الأولى وأوضـحا أن الـطالب ذو صعـوبة التـعلم قـد يظهـر واحدة أو أكـثـر من هذه الخصائص :

١ - انخفاض معدل النمو أو عدم انتظام نمو استراتيجيات التعلم المعرفية .

٢- ضعف التوجه المكاني .

٣- عدم كفاية مفاهيم الوقت .

٤- صعوبة في الحكم على العلاقات .

٥- ضعف عام في التآزر الحركي .

٦- ضعف البراعة اليدوية .

٧- عدم إدراك المفاهيم الاجتماعية .

٨- عدم القدرة على اتباع التعليمات .

٩- عدم القدرة على متابعة النقاش الصفي .

١٠- عجز في الإدراك السمعي والبصري .

١١- عجز في الذاكرة السمعية أو البصرية .

وقد قام كل من هلامان وكوفمان Hallaman & Kouffman بدراسة البحوث التجريبية التي أجريت حول خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومن النتائج الهامة التي أشار إليها خطأ الاعتقاد بأن جميع الخصائص تظهر لدى كل طفل يعاني من صعوبة في التعلم وقاما بتجميع تلك الخصائص وتنظيمها في ثماني مجموعات رئيسية وهي كالتالي :-

١- مشاكل الإدراك والإدراك الحركي .

٢- التآزر العام .

٣- مشاكل الانتباه والنشاط الحركي الزائد .

٤- مشاكل اللغة .

٥- اضطرابات الذاكرة والتفكير .

٦- مشاكل التوافق الاجتماعي ومشاكل عصبية .

٧- مشاكل التحصيل الدراسي .

٨- عدم التفاعل مع عملية التعلم .

ومن جانب آخر ذكر جيرهارت عدد من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تضمنت النشاط الزائد ، الخمول ، وعدم الانتباه والانتباه الزائد للمثيرات غير المناسبة ، وضعف التناسق ، واضطرابات في الإدراك ، والاحتفاظ واضطرابات الذاكرة .

وفي دراسة تحليلية لثلاثمائة تقرير نفسي لأطفال يعانون من صعوبة في التعلم وجد كالجور و كولسون Kaluger & Kolson أثنين وخمسين خاصية بين أولئك الطلاب ، وقد تم تصنيف تلك الخصائص إلى خمس مجالات عامة تمثلت في صعوبات المجال الأكاديمي ، والمجال الإدراكي الحركي ، وعمليات التفكير واضطرابات في اللغة والكلام والخصائص السلوكية .

ففي المجال الأكاديمي كان تحصيل الطلاب في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر ، وكان لديهم ضعف في طلاقة القراءة الشفهية ، وفهم المادة المقروءة وضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة ، وضعف في التهجئة وتحليل الحروف والكلمات والأعداد وعند القراءة والكتابة .

وتمثلت بعض صعوبات الإدراك الحركي في ضعف الإدراك السمعي (التميز - الذاكرة - التسلسل) وضعف الإدراك البصري (التميز - الذاكرة - التسلسل) والخلط ما بين اليمين واليسار واضطراب التوجه المكاني ، وعدم الثبات في تفضيل استخدام اليد أو القدم ، ضعف التناسق البصري الحركي وعدم وضوح الكتابة وعدم القدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة

ومن السلوكيات التي تشير إلى اضطرابات في اللغة والكلام عدم الوضوح ، وتكرار الأصوات بصورة مشوهة - ضعف القدرة على خروج الأصوات ، وصعوبة بناء جملة على قواعد لغوية سليمة ، والبطء الشديد في الكلام والقصور في وصف الأشياء واستخدام الإشارة بصورة متكررة عند الإجابة ويجنب إلقاء الأسئلة .

وقد أشار كل من جونسون وموراسكي Jhonson & Morasky إلى أن أكثر سلوكيات الأطفال ذوي صعوبات التعلم شيوعاً وتكراراً تتمثل في قصور الانتباه

للمثيرات السمعية والبصرية ، وضعف التناسق الحركي ، وضعف القدرة على تحميل الإحباط ، وتقلب المزاج ، وضعف القدرة الإدراكية وقد قسم مايرز وهامل Myers & Hammil الخصائص التي يتم ملاحظتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى ست تصنيفات في اضطرابات :

١- النشاط الحركي .

٢- الجوانب الانفعالية .

٣- الإدراك .

٤- الترميز .

٥- الانتباه .

٦- الذاكرة .

وأوضحا بأن كل من هذه الاضطرابات عادة ما تكون مصحوبة بعدد من السلوكيات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ومن أهم اضطرابات النشاط الحركي الخمول وعدم التناسق والاحتفاظ والنشاط الزائد الذي يعتبر مصدر شكاوي المدرسين بخصوص الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

أما الاضطرابات الانفعالية والتي تعتبر واحدة من أكثر الخصائص التي يتكرر ذكرها ، فإن من أهم السلوكيات التي تصحب هذه الاضطرابات والتي تم الحصول عليها من المدرسين والأهالي تقلب المزاج وعدم القدرة على التركيز لفترة طويلة وفقد القدرة على ضبط النفس والاستسلام لأحلام اليقظة .

وفي دراسة امبريقية قام بها كيرك والكنز Kirk and Elkins والتي كانت تهدف إلى دراسة خصائص ما يزيد عن ثلاثة آلاف طفل مسجلين في مراكز لخدمة ذوي

صعوبات التعلم في إحدى عشر ولاية توصلت إلى الخصائص الديمغرافية التالية :-

١- تم تحويل ثلثي الأطفال تقريباً بسبب مشكلات في القراءة .

٢- انخفاض التحصيل الأكاديمي بمعدل صف دراسي واحد دون الصف القرائي المتوقع من العمر العقلي .

٣- كان تحصيل الطلاب في الحساب منخفضاً بمستوى نصف صف دراسي عن انخفاضه في القراءة والتهجئة .

٤- إن نسبة الذكاء لعدد من ذوي صعوبات التعلم كانت دون معدل ذكاء الأفراد العاديين .

وفي دراسة لفور وزملائه Forer, et al راجع فيها الدراسات التي تناولت العمليات المعرفية والتي قد تعمل على تطور مشكلات التعلم مبكراً وقد اشتملت تلك الدراسات على موضوعات مثل صعوبات التمييز السمعي والبصري والذاكرة وأهمية أبعاد النموذج المعرفي من مثل الانعكاسية والاندفاعية .

واستخدمات الدراسات مجموعتين من الطلاب أحدهما تعاني من صعوبة والأخرى ضابطة ، وأظهرت كل منها فروقاً ذات دلالة إحصائية بينهما ، فقد أظهر الطلاب الذين يعانون من الصعوبة عجزاً في الاستدعاء والذاكرة البصرية المتسلسلة والانتباه والتميز الإدراكي وأظهروا استجابات اندفاعية أكبر من الأطفال الآخرين .

وحدد فالت Valet عدد من الخصائص التي تظهر عادة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهمها :

١- الفشل الأكاديمي المتكرر .

٢- وجود بعض المحددات الجسمية والبيئية التي تؤثر على التعلم من مثل الضعف

البصري أو الفقدان السمعي .

٣- فقدان الدافعية وذلك نتيجة الفشل والرفض من قبل المدرسين والأقران ونقص التعزيز والتي تعمل منفردة أو مجتمعة على انخفاض معدل التحصيل .

٤- الغموض والقلق الذي قد يتولد نتيجة الفشل المتكرر مما قد يطور معه الأطفال ذوي صعوبات التعلم توقع الفشل في النشاطات الأكاديمية نتيجة الخبرات السابقة ، مما يترتب على ذلك الاستسلام لأحلام اليقظة وعدم الانتباه وعدم الإحساس بالراحة .

٥- سلوك شاذ وغير سوي .

وفي دراسة قام بها ريتشاردسن Richardson من مراجعة للدراسات التي أجريت حول خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث وضعت في ضوء ما توصلت إليه ثلاث مجموعات من الخصائص :

١- تمثلت المجموعة الأولى بما يلاحظه المدرسون من خصائص لهؤلاء أطفال .

٢- أما المجموعة الثانية فكانت تمثل الخصائص التي أجمع عليها الأخصائيون النفسيون وأخصائيو الأعصاب وأخصائيو الأطفال بوجه عام وترتبط كثيراً بمشاكل الإدراك الحركي .

٣- أما المجموعة الثالثة من الخصائص فهي تلك التي أجمع عليها معظم المهتمين بشئون الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم .

وقد تمثلت أهم الخصائص التي أجمع عليها المدرسون بضعف التمييز البصري وضعف الذاكرة السمعية ، وعكس الكلمات والحروف والأعداد باستمرار ، وقصور في استدعاء الأشكال الهندسية وضعف في تذكر التسلسل السمعي والبصري

وكذلك القصور في التعبير اللفظي والحركة الزائدة والقابلية لشرود الذهن بالإضافة إلى قصور في الاعتماد على يد واحدة والتحكم باليد .

وفي دراسة قام بها كليمنتس Clements حيث قام بتجميع أكثر خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم شيوعاً والتي أجمع عليها المختصون في هذا المجال وكانت الخصائص العشرة التالية أكثرها شيوعاً وتكراراً وهي كالتالي :-

١- النشاط الحركي الزائد .

٢- قصور في الإدراك والحركة .

٣- الاضطرابات الانفعالية .

٤- قصور في التآزر العام .

٥- اضطراب في الانتباه

٦- الاندفاعية .

٧- اضطرابات في الذاكرة والتفكير .

٨- اضطراب في الكلام والسمع .

٩- ظهور بعض العلامات العصبية الشاذة .

١٠- قصور في بعض المواد الأكاديمية مثل القراءة والحساب أو الكتابة أو التهجئة .

ثانيا - أبعاد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

وبسبب التعدد في خصائص ذوي صعوبات التعلم فقد لجأ الكثير من الباحثين إلى تجميعها ضمن فئات محدودة فقد صنفها كرترايت وزملائه Cartwright et. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أربعة أبعاد وهي كالتالي :

١- البعد المعرفي .

٢- البعد اللغوي .

٣- البعد الحركي .

٤- البعد الاجتماعي .

وكذلك قام مايرز وهامل Myers and Hammil بتجميع خصائص ذوي صعوبات التعلم ضمن ست مجالات من الاضطرابات - الأنشطة الحركية - الانفعالية - الإدراكية - الترميز - الانتباه - التذكر .

وقد قام أيضاً كليمنتس Clements بتحديد خمسة عشر مجموعة مميزة من الأعراض للتعرف على ذوي صعوبات التعلم ومن بينها : الخصائص الجسمية - خصائص النوم - القدرات الخاصة بالعلاقات الاجتماعية - خصائص السلوك الاجتماعي - خصائص سلوكية .

وهناك من قام بتصنيف خصائص وسمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أربعة أبعاد رئيسية تمثلت في الخصائص السلوكية والأكاديمية والإدراكية والحركية .

وترى اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية ، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط ، ولا يشتمل أصحاب الإعاقات البصرية والسمعية والحركية أو التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي والحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي .

وقد حدد مكتب التربية الأمريكي بعض الأسس التي في ضوئها يمكن التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي كالتالي :-

١- التلميذ الذي لا يتمتع بتحصيل دراسي يتناسب مع عمره الزمني ومستوى قدراته في مجال محدد من المجالات التي تقدم في العملية التعليمية المناسبة لهذا العمر.

٢- أن هناك تناقضاً حاداً أو واضحاً بين التحصيل والقدرات العقلية في واحد أو أكثر من المجالات التالية : التعبير الشفوي والكتابي - المهارات الأساسية في القراءة والحساب .

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات الصفات التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم على النحو التالي :-

١- انخفاض التحصيل الأكاديمي والبطء في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية والاضطراب في سير التعلم وعدم اليسر والسلاسة وإحساس التلميذ بالعجز وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس وانخفاض معدل اكتساب المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي غير السوي ، انخفاض الشعور بالانتماء وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز ، صعوبة التكيف المدرسي والأسري ، اضطراب الذاكرة قصيرة المدى بشكل واضح ، صعوبة الانتباه أو التركيز ، اضطراب الإدراك والتفكير وصعوبة تجهيز ومعالجة المعلومات بالذاكرة .

كما يشير فاروق الروسان ١٩٨٩ أن الفرد يعتبر لديه صعوبة في التعلم إذا ظهر عليه واحد أو أكثر من المظاهر السلوكية التالية :

صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء والاستمرار في النشاط دون توقف

وصعوبة تمييز المفاهيم المتجانسة أو المتقاربة مثل مفهوم الملح والسكر ، وصعوبة تمييز بين أيام الأسبوع ، أو تمييز الاتجاهات واضطراب السلوك الحركي والنشاط الزائد Hyperactivity .

أما عن المظاهر اللغوية وأعراضها في صعوبة القراءة (الديسلكسيا) صعوبة الكتابة Dysgraphia ، وتأخر ظهور الكلام Language Delay وسوء تنظيم وتركيب الكلام .

بينما يؤكد كل من يوسف القريوتي ، عبد العزيز السرطاوي ، جميل الصمداني عن أن الأطفال دوي صعوبات التعلم تتميز بالخصائص التالية :

الخصائص المعرفية تتمثل في انخفاض التحصيل الأكاديمي وصعوبات في القراءة (حذف بعض الكلمات من الجملة المقروءة ، إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة ، إبدال بعض الكلمات ، إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة قلب وتبديل الحروف ، صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة كتابة ، صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة وبالتالي صعوبة الانتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة السريعة أو البطء المبالغ فيه أثناء القراءة . كذلك صعوبة في الكتابة تتمثل في كتابة الحروف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين ، كتابة الأحرف بترتيب غير صحيح والخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة ، وعدم الالتزام بالكتابة على السطر بشكل مستقيم وصعوبة في إجراء العمليات الحسابية تتمثل في عدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الدال عليه عند سماع الرقم ، الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة من اليمين إلى اليسار ٢ ، ٦ ، ومن أعلى إلى أسفل مثل ٧ ، ٨ وصعوبة استيعاب المفاهيم الأساسية الخاصة بالعمليات الحسابية مثل الجمع والطرح والضرب

والقسمة ، والقيام بإجراء أكثر من عملية فالجمع والطرح في مسألة واحدة مع العلم أن المطلوب هو الجمع فقط وضعف القدرة على التجريد .

أما الخصائص اللغوية تتمثل في صعوبة الاستقبال السمعي وصعوبة في تتبع الذاكرة السمعية ، كما ينسى التعليمات الصادرة إليه ويقع في أخطاء تركيبية ونحوية وحذف بعض الكلمات من الجملة التي يقولها .

أما الخصائص الحركية تتمثل في صعوبة الإدراك الحركي ومشكلات التوازن العام كما يتمثل في المشي الحجل والرمي والقفز ومشكلات في أداء الحركات الدقيقة مثل ضعف الرسم والكتابة وقص الورق وصعوبة استخدام أدوات الطعام .

أما الخصائص الاجتماعية والسلوكية تتمثل في الانسحاب الاجتماعي سلوك غير ملائم اجتماعياً والنشاط الحركي الزائد بلا مبرر والتغيرات الانفعالية السريعة الاندفاعية .

وبالإضافة إلى هذه الخصائص توجد خصائص أخرى لذوي صعوبات التعلم والتي من أهمها :

اضطرابات الانتباه Disorders Attention تتمثل في ضعف القدرة على التركيز وضعف المثابرة على أداء النشاط وعدم القدرة على أداء عملين في وقت واحد ، كذلك اضطرابات في الذاكرة وصعوبات في الإدراك السمعي البصري والحركي واضطرابات في التفكير مثل الاندفاعية Impulsivity أي التسرع في الحكم دون التفكير في النتائج .

كما يشير كل من عبد الرحمن عدس ١٩٩٨ والسيد عبد الحميد سليمان أن تارفر وهالهان ١٩٧٦ Tarver & Hallhan قاما بوضع قائمة من عشر صفات تميز الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم وهذه الصفات هي كالتالي :

١- اضطرابات أكاديمية نوعية .

٢- قصور الإدراك الحركي .

٣- اضطرابات في الكلام والاستماع .

٤- نقص في القدرة على التآزر العام .

٥- اضطرابات في الانتباه.

٦ - اضطراب عاطفي (انفعالي) .

٧- اضطرابات في الذاكرة والتفكير .

٨- النشاط الزائد .

٩- الاندفاعية .

١٠- إشارات عصبية متضاربة .

ويوضح عبد الرحمن عدس ١٩٧٧ أن سومورز Summers أعد قائمة تفيد المعلم في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال الأعراض التالية :

١- القراءة - لا يقرأ من تلقاء نفسه ولا يقرأ بطلاقة - ويستخدم إصبعيه للمتابعة ويفقد المكان الذي وصل إليه ، ويعيد الكلمات .

٢- التلفظ - يتلعثم عندما يتكلم وتعبيراته اللغوية ضعيفة مقارنة بأقرانه .

٣- الكتابة - يخرج عن السطر في الكتابة - يجد صعوبة في النقل من صفحة مكتوبة إلى أخرى بطريقة غير سليمة - بطيء في الكتابة ويستخدم أشكال مختلفة من الخط في نفس الخط

٤- التهجي - يستخدم ترتيب غير صحيح للحروف يجد صعوبة في ربط صوت الحرف برسمه ، يعكس الحروف والكلمات .

٥- الحساب - يجد صعوبة في ربط العدد بالرمز الدال عليه لا يستطيع تذكر الحقائق الحسابية ولا يستطيع إدراك المفاهيم الحسابية لديه مشكلة في المسائل الكلامية التي على هيئة قصة .

٦- السلوك الحركي عدم وجود تآزر حركي لديه مشكلة في حفظ التوازن يخلط بين اليمين واليسار (الشمال) .

٧- السلوك العام كثرة الحركة فوضوي ضعيف الانتباه يجد صعوبة في التعامل مع الأقران غالباً لا يفهم التعليمات الشفوية .

كما يشير أيضاً محمد علي كامل ١٩٩٩ أن الخصائص الشائعة للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

كما تشير فانت ١٩٦٩ هي القصور في القدرة على التعلم ، تكرار الفشل الأكاديمي ، وجود عجز أو خلل بيئي يتمثل في اضطرابات الرؤية أو السمع اضطرابات وشذوذ في الدافعة والقلق المستمر وسلوكيات شاذة وعنيفة .

وفي الشطر (الجزء الثاني) الثاني من القانون ٩٤-١٤٢ لسنة ١٩٧٧ الصادر من مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية بحق التعلم لكل الأطفال المعوقين تم فيه تحديد خصائص الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم وهي خصائص يمكن اعتبارها محكات لانتقاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، تتمثل في الآتي :-

١- أنه لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه في الصف نفسه وذلك في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة بما يناسب قدرات الطفل العادي وعمره .

٢- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلي وقدراته العقلية في فهم ما يسمع

وفي إمكانية التعبير الكتابي وفي اكتساب المهارات الأساسية للقراءة وفي إجراء العمليات الحسابية .

٣- إن الطفل لا يوصف بأنه يعاني من صعوبة تعلم في حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله ونسبة ذكائه ، إذا ما كان هذا التباعد ناتجاً عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .

وبالتالي فإن من أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

١- الحركة الزائدة بسبب قلة الانتباه .

٢- إعاقة في الإدراك الحركي .

٣- عدم الاتزان الانفعالي .

٤- صعوبات في الاتزان العام .

٥- القهرية (لديه سلوك قسري لا إرادي) .

٦- اضطراب في الانتباه .

٧- اضطراب في الذاكرة والتفكير .

٨- مشكلات أكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب .

٩- اضطرابات في السمع واللغة .

وبالإضافة إلى ذلك فإن ذوي صعوبات التعلم يتسمون بدرجة عالية من العدوانية والشعور بالاغتراب وزيادة في القلق والتوتر ولديهم مفهوم ذات سلبي ويشعرون بالعجز والنقص مقارنة بزملائهم العاديين ويظهرون ضعفاً في القدرة على ضبط الذات ، وعدم السيطرة على الانفعالات والأفكار الداخلية ، كما يصعب عليهم تحمل

المسئولية ويتنابهم عدم الثقة في النفس ، ويصبحون فريسة سهلة للشك ويتسلط عليهم شعور بالتقصير وينقصون من قدر ذواتهم ، ويتصفون بالأنانية ، ويستسلمون للمشاكل التي تواجههم ومنطوون على أنفسهم داخل قاعة الدراسة وخارجها باستمرار ، ويتزايد لديهم الشعور بالفشل عندما لا يصلون إلى مستوى عام من التمكن مثل زملائهم وتنخفض لديهم الدافعية .

ويذكر هالهان وكوفمان Hallahan & Kaufman أن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يظهرون الخصائص النفسية والسلوكية التالية :

١- النشاط الزائد .

٢- الضعف الإدراكي الحركي .

٣- التقلبات الشديدة في المزاج .

٤- ضعف عام في التآزر .

٥- اضطرابات الانتباه .

٦- التهور اضطراب الذاكرة والتفكير .

٧- مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة والقراءة والحساب والتهجئة .

٨- مشكلات لغوية .

٩- علامات عصبية غير مطمئنة .

ويذكر بعض الباحثين أن صعوبات التعلم غالباً ما يلازمها مفهوم ذات سلبي وإحساس بالدونية وخوف من الفشل وتدني مستوى التحصيل الدراسي كما أن صعوبات التعلم لها آثار سلبية على مظاهر الصحة النفسية للطفل وتؤدي صعوبات التعلم إلى عدم تحقيق التوافق الشخصي ، كما تؤدي إلى عدم التوافق الاجتماعي .

ويشير البعض إلى أن صعوبات التعلم لدى الطفل تؤثر سلبياً في احترامه لذاته وفي سلوكه الاجتماعي وإنها تؤدي إلى اضطراب التعامل مع المواقف المختلفة في كافة المجالات ويتفاعلون بطريقة غير ملائمة مع مدرسيهم وأقرانهم .

كما يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنماطاً سلوكية تعبر عن الخجل والانطواء والانسحاب بشكل أكبر عند مقارنتهم بزملائهم العاديين ، ويرجع هذا السلوك الانسحابي إلى فشلهم في التفاعل الاجتماعي وافتقارهم إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الدراسي وقد يتجه البعض منهم إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية .

كما يتصف ذوي صعوبات التعلم بقلة التفاعل والاندماج مع الآخرين في المدرسة أو يكونون غير متعاونين مع زملائهم ، ولا يستطيعون تحمل المسئولية الاجتماعية ولديهم قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة بهم ولا يهتمون باتباع التعليمات المدرسية أو نظام المدرسة ، كما يتسمون بأنهم غير اجتماعيين ، ولا يهتمون بآراء وحاجات الآخرين ، وغير مقبولين لدى زملائهم وعلاقتهم مع الأصدقاء ضعيفة ، ولا يستطيعون تكوين أصدقاء ، ولديهم مشاكل في التوافق الاجتماعي ، ويتصفون بالانسحاب من المواقف الاجتماعية .

ويذكر بعض الباحثين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مفهوم ذات سلبي ، ولديهم توقعات أداء منخفضة وينزعون إلى وجهة الضبط الخارجية ويتسمون بخصائص انفعالية سلبية أكثر من الأطفال العاديين .

وفي إطار تحديد الخصائص النفسية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان من أهم نتائج الدراسات التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين ما يلي :

حيث أشار الشرقاوي ١٩٨٣ في تحليله لعديد من الدراسات التي تناولت بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عدداً من الخصائص التي تميزهم كانخفاض متوسط درجات تقديرات الذات وارتفاع مستوى القلق وصعوبة التفاعل الاجتماعي ، وأكثر العوامل ارتباطاً بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي الإحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس والظروف الأسرية والعلاقة المدرسية .

وتشير دراسات فيصل الزراد ١٩٩١ وموسان ١٩٩٨ Moisan وغيرهم إلى وجود فروق بين مجموعتين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم ف يبعض الخصائص المعرفية والأكاديمية والتوافق الشخصي الاجتماعي والاضطراب الانفعالي .

كما يرى فورنس وكافال ١٩٩٦ Forness & Kaval أن كثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزاً في المهارات الاجتماعية بقدر كبير وإلى الحد الذي يميز بينهم وبين أندادهم العاديين فيعجزون في مجالات حل المشكلات الاجتماعية وفهم المواقف الاجتماعية وإظهار السلوكيات الاجتماعية المناسبة ، كما أنهم منبوذون وأقل قبولاً من جانب أقرانهم العاديين .

كما يرى جرشمان ١٩٨٨ Greshman وسميث ١٩٩٤ Smith أن الكثير من ذوي صعوبات التعلم يظهرون بوضوح عيوباً في المهارات الاجتماعية والتي تشمل تحية شخص آخر قبول النقد وتلقي المجاملات ولا يتفاعلون بشكل مناسب مع التغييرات الوجهية أو إيماءات نغمة صوت .

ويشير كل من فوس ١٩٩٠ Fois ، وهارنادك ورويكي ١٩٩٤ Harnadek & Rouks وتساتسانيس ١٩٩٦ Tsatsaneec أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون

صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة أو الغريبة فيعتمدون الاستظهار بدون فهم لإجابات مما يؤدي إلى صعوبة الإدراك وتفسير المثيرات .

ويشير موسان ١٩٩٨ Moisan ونها المفرح ٢٠٠٢ إلى أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة في فهم المظاهر المختلفة للتفاعل غير اللفظي من زملائهم العاديين ، كما أن لديهم صعوبة في تفسير الأحداث الاجتماعية ، وترجمتها ويواجهون مشكلات في اختيار الأعمال التي تتوقف على مثل هذه التفسيرات كما أشارت دراسة هولدر وكرباترك ١٩٩١ Holder & Kirpatrick وسبرز وآخرون ١٩٩٨ Sprouse وديمترفسكي ١٩٩٨ Dimitrovsky et al إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا صعوبة في الإدراك الدقيق لتلميحات التعبيرات الوجهية وأقل قدرة على الفهم الاجتماعي ويأخذون وقتاً أكثر في تحديد الانفعالات ويعانون من صعوبات في تخفي الاتصالات الانفعالية كما أشارت دراسة سلفان وماستربور ١٩٩٤ Sullivan & Mastorpir وغيرهم إلى أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون سلوكيات سلبية تجاه أنفسهم ويواجهون صعوبة في التوافق الاجتماعي ويستخدمون استراتيجيات تؤدي للفشل .

بينما أكد ديوهنج ودنيس ٢٠٠١ Dewhvgnes & Denies إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تحسناً وتقدماً في التفاعل الاجتماعي من خلال التفاعل الدراسي بالقاعة الدراسية .

ومن خلال هذا العرض لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتضح ما يلي :

١ – لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة والتهجي وإجراء العمليات الحسابية .

٢- عدم واطراد النمو التتابعي في أثناء التعلم ، أي الاضطراب في سير التعلم والتعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعاً وانخفاضاً في الأداء .

٣- إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص وعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائه في الفصل .

٤- بالرغم من انخفاض نسبة التحصيل الدراسي لدى الطفل صاحب الصعوبة في التعلم إلا أن ذكائه مرتفع أو فوق المتوسط .

ثالثا - مظاهر صعوبات التعلم

إن هناك عدد من المظاهر الدالة على وجود صعوبات تعلم لدى الطالب والتي من أهمها ما يلي :

١- فرط النشاط الزائد .

٢- يفشل في إعطاء انتباهه إلى التفاصيل أو يقترف أخطاء بدون مبالاة في الواجب البيتي أو المدرسي أو فعاليات أخرى .

٣- يعاني من صعوبة الانتباه المستمر في الأعمال والألعاب .

٤- لا يتبع ويطبق التعليمات المعطاة له ويفشل ضمن فريق العمل الجماعي وقد يترك مكانه ويخرج من الفصل دون مبرر ويعبث بممتلكات الغير .

٥- غالباً لا يتسم بالهدوء في اللعب .

٦- يجيب عن الأسئلة قبل الانتهاء منها وكثيراً ما تكون الإجابة خاطئة .

٧- من مظاهر وجود صعوبات تعلم نقص الانتباه يتمثل في عدم القدرة على الانتباه لموضوعين في وقت واحد (سعة الانتباه محدودة) .

٨- عدم القدرة على الانتباه لموضوع واحد فترة طويلة ويفشل في إعطاء انتباهه للتفاصيل .

٩- غالباً لا يظهر أنه يصغي عندما يتكلم أحد مباشرة .

١٠- يظهر صفات أخرى لدى صعوبات التعلم كخلل في الشخصية وعدم الثقة بالنفس والنسيان واضطرابات في السلوك ومشاكل في الكلام واللغة .

ومن مظاهر صعوبات التعلم التي يلاحظها المعلم أثناء سير الحصة ما يرتبط بالإدراك الحسي البصري كصعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (ج - ح - خ) أيضاً حذف الحروف الهجائية مثل خوف بدل خروف ، وإبدال وقلب الحروف الهجائية مثل (ارفع - ارغف) (صحون - حصون) .

الخلط بين الأرقام في الخانات الآحاد والعشرات والمئات (٥٤ - ٤٥) .



الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم

مقدمة

أولا - الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم

أ- دراسات عربية

ب- دراسات أجنبية

ثانيا - تعليق عام على الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم



■ الفصل الخامس ■

الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم

مقدمة

يشهد العالم اليوم في وقتنا الحاضر اهتماماً متزايداً بتعليم الأطفال فالدول والمنظمات المعنية بالأمر تبذل قصارى جهودها لتطوير عملية التعليم وزيادة فعاليتها .

ومشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة ، بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات مختلفة ولغات متباينة ولقد أكد دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية .

ونتيجة لذلك اهتمت كثيراً من البحوث والدراسات بصعوبات التعلم وأساليب تشخيصها وعلاجها وعلاقتها ببعض العوامل الاجتماعية والنفسية والأسرية ، وتعددت الدراسات في هذا المجال .

وتم تصنيف هذه الدراسات إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية وتم ترتيب هذه الدراسات في كل تصنيف تبعاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث وفيما يلي عرض

لأهم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم :

أولا - الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم

أ- دراسات عربية

ب- دراسات أجنبية

أ- الدراسات العربية

دراسة أحمد أحمد عواد إبراهيم ١٩٨٨

بعنوان "مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"

وكانت تهدف تلك الدراسة التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتشخيص الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتغلب على تلك الصعوبات والتخفيف من حدتها ، وتحسين مستوى التلاميذ في اللغة العربية .

واستخدم الباحث في دراسته الأدوات الآتية :

١- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد الباحث .

٢- اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) .

٣- اختبار تشخيص الصعوبة في الفهم والاستيعاب .

٤- اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير عن الأحداث التي تتناسب سن التلاميذ ، وذلك لنقص الثروة اللغوية لديهم .

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدارس محافظة القليوبية

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة هي :

١- توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تنتج من خلال صعوبات في التعبير والكتابة والقراءة والفهم .

٢- صعوبات الكتابة ثم صعوبات التعبير تليها صعوبات القراءة ثم صعوبات الفهم هي أكثر الصعوبات شيوعاً لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في مادة اللغة العربية .

٢- دراسة منصور عبد المنعم ١٩٨٩

قام بدراسة بعنوان "تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط في المدرسة الثانوية : دراسة تشخيصية"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطة ببعض مهارات قراءة الخرائط التي تواجه تلاميذ المرحلة الثانوي ، والتعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف التي يمكن أن تسفر عنها عملية تشخيص هذه الصعوبات التي تواجه التلاميذ ، وتقديم المقترحات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات .

واستخدم الباحث الأدوات الآتية إستبيان لموجهي ومعلمي الجغرافيا ، واختبار تشخيصي في مهارات قراءة الخريطة .

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة من المعلمين الأوائل والموجهين في مجال تدريس الجغرافيا وبلغ عدد العينة من ٣٠ معلماً وموجهاً بالتعليم الثانوي العام ، ٤٠ طالبة من القسم الأدبي

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة ما يلي :

وجود صعوبات نسبية لدى طالبات عينة البحث في تحديد المواقع والاتجاهات ، كما أشارت أنه لا توجد صعوبات وخاصة آراء الموجهين والمعلمين ، كما أشارت إلى عدم وجود صعوبات في مهارات قراءة ورموز الخريطة .

٣- دراسة محمد البيلي وآخرون ١٩٩١

قاموا بدراسة بعنوان "صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية)

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، والتعرف على بعض الخصائص المعرفية وغير المعرفية التي يتصفون بها والتي تميزهم عن التلاميذ الأسوياء تحصيلياً ، وتضمنت عينة الدراسة جميع التلاميذ المسجلين في الصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بدولة الإمارات ، وكان عددهم (٩٩٨٠) تلميذاً وتلميذة ، أختير منهم عينة عشوائية قوامها (١٠٠٨) ثم اختير أدنى ٥٠% من العينة السابقة من حيث التحصيل في اختبارات اللغة العربية والرياضيات ، وقسموا إلى ثلاث مجموعات ، منخفضو التحصيل في اللغة العربية (٨٢) تلميذاً وتلميذة ، منخفضو التحصيل في الرياضيات وعددهم (٦١) تلميذاً وتلميذة ، منخفضو التحصيل في المادتين معاً وعددهم (٥٢) تلميذاً وتلميذة .

واستخدم الباحث الأدوات التالية : اختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات مقياس الذكاء ، مقياس الدافعية للإنجاز ، اختبار الشخصية للأطفال ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل تحصيلياً من الأسوياء ، كما أن مستوى دافعية الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم أقل من

الأسوياء، وكذلك التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يواجهون صعوبات تكيفية في علاقاتهم الأسرية .

٤- دراسة هويدا حنفي محمود رضوان ١٩٩٢

بعنوان "برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي"

وكانت تهدف هذه الدراسة التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات ، وتصميم برنامج لعلاج صعوبات التعلم في مواد الدراسة الأساسية ، القراءة ، الكتابة ، الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ، وتشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم للتخفيف من حدة هذه الصعوبات .

وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية :

١- اختبارات المصفوفات المتتابعة إعداد (رفن)

٢- استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم (إعداد أنور الشرقاوي)

٣- اختبارات تحصيلية مقننة في القراءة والكتابة والرياضيات إعداد الباحثة .

٤- اختبارات تشخيصية مقننة لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات إعداد الباحثة .

وطبقت الباحثة هذه الاختبارات على عينة تكونت من (٣٤٥) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع من التعليم الأساسي تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة هي :

١- توجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات .

وهي الإحساس بالعجز ، وعدم الثقة بالنفس وما يرتبط به من أبعاد الظروف الأسرية ، وما يرتبط بها من أبعاد ، العلاقة بين المدرس والتلميذ وما يرتبط به من أبعاد ، المنهج المدرسي وما يرتبط به من أبعاد .

٢- توجد صعوبات شائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع متمثلة في صعوبات النطق السليم للكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة ، صعوبات التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة ، صعوبات نطق الطول المناسب لحرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة .

٥- دراسة زكريا توفيق أحمد ١٩٩٣

قام بدراسة بعنوان "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان"

وبحثت هذه الدراسة صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ وتحديدها في ضوء نوع المادة الدراسية والجنس .

وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في سلطنة عمان ، ووصلت إلى (١٦٤٠) بعد تطبيق محك الاستبعاد .

وتضمنت الدراسة الأدوات التالية : اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح) كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والرياضيات ، دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية البطاقة المدرسية والسجل الصحي للتلميذ .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس تتراوح بين ٧% - ١٥% ، كما أن الصعوبات النمائية التي ترتبط باللغة تأتي في مقدمة الصعوبات ، وتتركز هذه الصعوبات في مستوى الصف الرابع ، وظهرت صعوبات العمليات المعرفية لدى الإناث أكثر من الذكور ، وجاء حجم الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بالحساب في المرتبة الأولى بالنسبة للذكور والإناث ، كما أن هذه الصعوبات تزداد في الصفين الخامس والسادس لدى الإناث أكثر من الذكور .

٦- دراسة سعيد عبد الله إبراهيم ١٩٩٤

قام بدراسة بعنوان "دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات"

واهتمت هذه الدراسة ببحث المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات وتضمنت عينة الدراسة (١٢٩) طفلاً (ذكوراً - إناثاً) الذين يعانون من صعوبات في التعلم .

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الذكاء المصور إعداد : أحمد زكي صالح ، مقياس تقدير التلميذ إعداد : Myklebust ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الذين يعانون من صعوبات التعلم في المظاهر التالية : الإدراك السمعي ، اللغة المنطوقة ، التوجه التناسق الحركي والسلوك الشخصي ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذي يعانون من صعوبات التعلم باختلاف الصف الدراسي (الأول ، الثاني ، الثالث) في المظاهر السابقة الذكر . وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المظاهر السلوكية السابقة

تبعاً لحجم الأسرة (صغيرة ، متوسطة ، كبيرة) كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المظاهر السلوكية السابقة وفقاً للترتيب الميلادي (الأول ، الأوسط ، الأخير) ، وجدت فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المظاهر السلوكية المتمثلة في الإدراك السمعي ، اللغة المنطوقة ، التوجيه وفقاً لمستوى تعليم الأب وذلك لصالح المستوى العالي .

٧- دراسة أحمد شعبان ١٩٩٤

قام بدراسة بعنوان "تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم الدراسات الاجتماعية"

وقام بدراسة هدفت إلى تحديد أنواع الصعوبات التي تعوق عملية التعلم لمادة الدراسات الاجتماعية ومحاولة الوقوف على أسبابها والتعرف عليها .

وتضمنت عينة الدراسة (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

وطبقت على العينة الأدوات التالية : اختبار تشخيصي في الدراسات الاجتماعية ، مقياس ذكاء ، درجات الاختبارات الشهرية في الدراسات الاجتماعية .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي سواء في مستوى التذكر أو الفهم أو التطبيق في جوانب التعلم المختلفة الحقائق والمفاهيم والتصميمات ، كما توصلت الدراسة إلى الأسباب التي أدت إلى هذه الصعوبات والتي تتمثل في الكتاب المدرسي ، والتلميذ والمعلم والإدارة التعليمية وظهر ذلك من خلال الاختبار التشخيصي ونتائج استمارة استطلاع رأي الموجهين والمعلمين والمقابلات التي تمت معهم .

٨- دراسة زيدان أحمد السرطاوي ١٩٩٥

بعنوان "خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم"

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أكثر خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم شيوعاً وتكراراً من وجهة نظر معلميهم .

واستخدم الباحث في دراسته استبانة تناولت الخصائص السلوكية والصعوبات الأكاديمية والإدراكية والحركية .

وطبق الباحث هذه الأداة على عينة تكونت من ٥٤٩ طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية ، منهم ٣٣٣ طالباً يعانون من صعوبات تعلم القراءة والرياضيات ، ٢١٦ طالباً عادياً .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة ما يلي :

أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائياً بين خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعلم والطلاب العاديين على أبعاد المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية ، وأن هناك أثر ذات دلالة إحصائياً للمستوى الصفي على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام

٩- دراسة شرين محمد دسوقي ١٩٩٦

قامت بدراسة بعنوان "صعويات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي"

وهدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين صعوبة تعلم القراءة وبعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني والثالث والرابع

من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، تراوحت أعمارهم من ٧-١٠ سنوات وطبق عليهم اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ، واختبار مهارات التعرف في اللغة العربية .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين صعوبات تعلم القراءة وبعض عوامل الإدراك المرتبطة بها لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الصفين الثاني والثالث وبين تلاميذ الصفين الثاني والرابع وبين تلاميذ الصفين الثالث والرابع وذلك لصالح تلاميذ الصف الأعلى في بعض عوامل الإدراك المرتبطة بصعوبات التعلم

١٠- دراسة يعقوب موسى علي ١٩٩٦

بعنوان "التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا"

تهدف هذه الدراسة إلي تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة الت يتواجه تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، ووضع برنامج علاجي لذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة وذلك لرفع مستوى أدائهم لهذه المهارات ، وإلقاء الضوء على دور التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة ، ووضع أدوات القياس المناسبة للتشخيص والكشف عن ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة واعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي .

واستخدم الباحث في دراسته الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة

الصامتة ، اختبار الذكاء المصور ، اختبار رفن Ravn .

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا وقسم عينة الدراسة إلى خمس مجموعات وهذه المجموعات هي :

١- المجموعة الأولى - مختلطة (صعوبات + عادين) تعلم تعاوني

٢- المجموعة الثانية - مختلطة (صعوبات + عادين) تعلم عادي

٣- المجموعة الثالثة - صعوبات فقط تعلم تعاوني

٤- المجموعة الرابعة - صعوبات فقط تعلم عادي

٥- المجموعة الخامسة - مخالطة (صعوبات + عادين) فصل دراسي عادي / تعلم عادي .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة الأولى (مختلط/ تعاوني والمتوسط البعدي للمجموعة الثانية مختلط / عادي في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات الفهم وكان الفرق لصالح المتوسط البعدي للمجموعة الأولى ، تعاوني ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة الأولي مختلط / تعاوني والمتوسط البعدي للمجموعة الخامسة مختلط / عادي في الاختبار التشخيصي لصعوبة تعلم مهارات الفهم وكان الفرق لصالح المجموعة الأولى مختلطة / تعاوني .

١١- دراسة سيف الدين عبدون ، أحمد مهدي مصطفى ١٩٩٦

قاما بدراسة بعنوان "وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية"

وتهدف الدراسة الحالية إلى تقنين استبيان واستخدامه للتعرف على الفروق في درجات المفحوصين في عوامل عزو أسباب صعوبات التعلم بين طلاب لديهم مستويات متفاوتة في عدد من المشكلات الشخصية والاجتماعية والمدرسية والأسرية كما تقاس بقائمة المشكلات المقننة لهذا الغرض ، كما تهدف إلى معرفة الفروق بين عينة من طلاب المرحلة المتوسطة وطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في درجاتهم بالنسبة لعوامل عزو أسباب صعوبات التعلم .

وقد استخدم الباحثان الأدوات الآتية قائمة المشكلات السلوكية لقياس متغير المشكلات الشخصية والاجتماعية ، استبيان عزو أسباب صعوبات التعلم لقياس متغير عزو أسباب صعوبات التعلم .

وطبق الباحثان هذه الأدوات على عينة تكونت من ٢٠٠ طالباً من عينتين تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وتكونت العينة الأولى من ١٠٠ طالب تتراوح أعمارهم ما بين ١٣ - ١٥ سنة من طلاب المدارس المتوسطة ، وتكونت العينة الثانية من ١٠٠ طالب تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ - ١٨ سنة من طلاب المرحلة الثانوية .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ما يلي :

لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة المتوسطة ،طلاب المرحلة الثانوية من عوامل عزو أسباب صعوبات التعلم الأربع ، ولم توجد أي تفاعل دال إحصائياً بين كل مستوى من المشكلات المدرسية (مرتفع - متوسط - منخفض) والمرحلة الدراسية (متوسط - ثانوي) وبين المشكلات الشخصية والمرحلة الدراسية وبين المشكلات الاجتماعية والمرحلة الدراسية ، وبين المشكلات الأسرية والمرحلة الدراسية على عوامل عزو أسباب صعوبات التعلم الأربع .

١٢- دراسة محمد عوض الله سالم ، أحمد أحمد عواد ١٩٩٦

قاما بدراسة بعنوان "أسلوب التدريس وعلاقته ببعض عوامل تقدير الذات في السلوك الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

وتهدف إلى دراسة العلاقة بين أسلوب التدريس وبعض تقدير الذات في السلوك الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت الدراسة من شقين ، تضمن الشق الأول عينة المعلمين ، وبلغ قوامها (٤٠) معلماً ومعلمة من مدرسي المرحلة الابتدائية ، وتكون الشق الثاني من عينة التلاميذ ، والتي بلغت (٢١١) تلميذاً وتلميذة، وقسمت عينة التلاميذ إلى مجموعتين ، الأولى تلقت أسلوباً رسمياً في التدريس والأخرى تلقت أسلوباً غير رسمي في التدريس .

وتضمنت أدوات الدراسة استبيان أساليب التدريس لـ Bennett ترجمة : راجية شكري ومقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي إعداد : ليلى عبد الحميد .

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموع الكلي لعوامل تقدير الذات في السلوك الأكاديمي سواء من حيث الجنس (ذكور - إناث) أو من حيث أسلوب التدريس (رسمي - غير رسمي) أو في ضوء تفاعل متغيري الجنس أسلوب التدريس ، بينما وجدت فروق في بعض العوامل الفرعية مثل عامل اليقظة الاجتماعية وذلك لصالح الإناث اللاتي يدرس لهن بالأسلوب الرسمي ، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عامل النجاح والفشل ، التجاوب الاجتماعي ، الثقة بالنفس ، مبادأة التلميذ سواء فيما يتعلق بمتغير الجنس (ذكور - إناث) أو متغير أسلوب التدريس (رسمي - غير رسمي) أو تفاعل المتغيرين معاً .

١٣- دراسة عبد الناصر عبد الوهاب ، معاطي محمد إبراهيم نصر ١٩٩٧

بعنوان فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العملية العقلية في علاج التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي

وكان الهدف من هذه الدراسة هو وضع إجراءات تشخيصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، وتحديد نسبة انتشار هذا النوع من صعوبات التعلم الأكاديمية بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وبناء برنامج لعلاج أخطاء القراءة الجهرية وقصور مهارات القراءة الصامتة ، وبناء برنامج علاجي للعمليات العقلية المسئولة عن إمكانية حدوث أخطاء في القراءة الجهرية أو ضعف مهارات القراءة الصامتة ، والتعرف على فعالية البرنامجين في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة .

واستخدم الباحثان في دراستهما الأدوات الآتية :

١- اختبار الذكاء غير اللفظي .

٢- اختبار دار الكتب للقراءة الصامتة .

٣- اختبار القراءة الجهرية المتدرج .

٤- بطاقة رصد الأخطاء .

٥- برنامج تحليل المهمة .

٦- برنامج التدريب على العمليات العقلية .

وطبق الباحثان هذه الأدوات على عينة تكونت من ٣٣٨ تلميذاً ، ٣٥ تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة واستخلصت من جملة العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيقين البعدي باستثناء أخطاء القلب المكاني ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي

١٤- دراسة نورة حمد المناعي ١٩٩٨

بعنوان "الفروق في مراكز التحكم وتقدير الذات بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر"

وكانت تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق في مراكز التحكم وتقدير الذات بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات القراءة ، كما كانت تهدف إلى معرفة الاختلاف في مقدار العلاقة الارتباطية بين مركز التحكم وتقدير الذات لدى التلميذات العاديات وذوي صعوبات القراءة .

واستخدمت الباحثة في دراستها اختباراً تحصيلياً خاصاً بالقراءة واختبار ذكاء ومقياس لمركز التحكم ومقياس تقدير الذات للأطفال .

وطبقت الباحثة هذه الأدوات على عينة تكونت من ٦١ تلميذة من ذوي صعوبات القراءة ، و(٦٠) تلميذة من العاديات تم اختيارهن بطريقة عشوائية من تلاميذ صفوف خمس مدارس ابتدائية .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدرسة :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات القراءة في مراكز التحكم ، إذ تبين أن التلميذات ذوات صعوبات القراءة يملن إلى التحكم الخارجي أكثر من العاديات .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات القراءة ، إذ تبين أن ذوات صعوبات القراءة هن أقل تقدير لذواتهن من العاديات .

٣- هناك علاقة ارتباطية عكسية بين مركز التحكم وتقدير الذات لدى كل من مجموعة ذوات صعوبات القراءة والعاديات .

١٥- دراسة محمد مصطفى الديب ٢٠٠٠

قام بدراسة بعنوان "الفرق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة"

واستهدفت الدراسة بحث الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية لدى طلاب الجامعة من الذكور والإناث .

وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الاستدلال على الأشكال (اختبار ذكاء غير لفظي) إعداد : فتحي عبد الرحيم ، الاستبيان الشامل للشخصية ، إعداد : عادل الأشول ، وماهر الهواري ، مقياس صعوبات التعلم إعداد الباحث .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في عينة الدراسة بلغت ١٣% كما وجدت فروق بين منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل في بعد تصور الانتباه والعجز في العمليات الإدراكية وضعف الذاكرة لصالح منخفضي التحصيل ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم (ذكوراً - إناثاً) وبين متوسط درجات مجموعة العاديين (ذكوراً - إناثاً) في سمة التفكير الانطوائي لصالح الطلاب العاديين وسمة الانبساط الاجتماعي لصالح الذكور

ذوي صعوبات التعلم والإناث العاديات كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في سمة التوجه النظري والاستقلال الذاتي والانبساط الاجتماعي ، والتكامل الذاتي ومستوى القلق لصالح مجموعة الذكور .

١٦- دراسة جمال عطية خليل فايد ٢٠٠١

قام بدراسة بعنوان "مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في ضوء تقديرات المعلمين"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة ، ومعرفة طبيعة الارتباطات القائمة بين صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، والكشف عن أثر الجنس على أنواع صعوبات التعلم .

واستخدم الباحث الأدوات التالية استمارة لجمع البيانات الأساسية عن الطفل ، ومقياس تقدير سلوك التلميذ .

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من ١٨٦ من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات وتم اختيارهم من رياض الأطفال.

وكان من نتائج الدراسة التي توصلت إليها ما يلي :

أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع صعوبات التلعم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها أو بعدها عن المتوسط ، كما أنه لم توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أنواع صعوبات التعلم فيما عدا الفهم السماعي والذاكرة وكانت لصالح الذكور ، كما يوجد ارتباط دالة إحصائياً بين أنماط صعوبات التعلم الخمس تدل على أن هناك قدر كبير من التباين المشترك بينهما جميعاً .

١٧- دراسة عفاف محمد عجلان ٢٠٠٢

قامت بدراسة بعنوان "صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"

وكانت تهدف إلى دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية واضطراب القصور في الانتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً أخذت من عينة أولية قوامها (٣٧٢) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في الدرجة الكلية لاضطراب القصور في الانتباه - النشاط المفرط ومكوناته حيث كان الأطفال دوو صعوبات التعلم أكثر اضطراباً . كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في اضطراب السلوك ، حيث كان الأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر اضطراباً . وأيضاً وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات القصور في الانتباه النشاط المفرط وبين اضطراب السلوك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

١٨- دراسة رحاب صالح محمد برغوث ٢٠٠٢

بعنوان "برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال"

وتهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة .

واستخدمت الباحثة مقياس خاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة

للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة ، برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة .

وطبقت الباحثة هذه الأدوات على عينة تكونت من ٢٢ طفل من الذكور والإناث يتمتعون بنسب ذكاء عادية .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لصالح القياس البعدي .

١٩- دراسة أمل محمد عبد الله ٢٠٠٢

قامت بدراسة بعنوان "دراسة لبعض الخصائص الشخصيةج والانفعالية لدى عينة من ذوات صعوبات التعلم في القراءة والعاديات بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين"

وكانت تهدف إلى دراسة بعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ تلميذة من ذوات صعوبات تعلم القراءة ، ٥٠ تلميذة من العاديات تم اختيارهن من مجموعة قوامها ٥٥٩ تلميذة في الصف الثالث الابتدائي .

وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية : اختار الذكاء فؤاد أبو حطب ، اختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي إعداد : محمد هويدي وآخرين ، مقياس قلق الأطفال : ترجمة : عبد الرقيب البحيري واختبار أيزنك لشخصية الأطفال ترجمة : أحمد عبد الخالق .

وقد أسفرت النتائج عن الآتي : توجد فروق دالة إحصائياً في متغير القلق بين

مجموعتي التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم ، توجد فروق دالة إحصائياً في متغير الاكتئاب بين مجموعتي التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الانبساط بين مجموعتي التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العصابية بين مجموعتي التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعلم .

٢٠- دراسة أمان محمود ، سامية صابر ٢٠٠٤

قاما بدراسة بعنوان "بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

وتهدف الدراسة الحالية التعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الأطفال العاديين ، ومدى اختلاف هذه السمات عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس (ذكور / إناث) والمرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط) ونوع الفصول (فصول خاصة – فصول عادية).

واستخدم الباحثان في دراستهما بعض المقاييس النفسية كتقدير السلوك ، ومركزية الذات ، والقلق النفسي .

وطبق الباحثان هذه الأدوات على عينة من أطفال المدارس الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت وبلغ عدد العينة ٨٠ طفل من الفئة العمرية ٨ – ١٢ سنة من الذكور والإناث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والثاني المتوسط .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

١- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي ، الفسيولوجي ، المعرفي) بينما يحصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على زبعاد مركزية الذات (الاجتماعي ، المزاجي) تقدير السلوك (شخصي ، تأزر حركي ، التوجيه ، لغة منطوقة ، فهم سماعي)

٢- أن ذكور الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على بعد الجسمية (مركزية الذات) وبعد السلوك الشخصي (تقديو السلوك) بينما يحصل إناث الأطفال على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام .

٢١- دراسة علي معدي الشهري ٢٠٠٤

قام بدراسة بعنوان "الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الأسلوب المعرفي التصوري ، والأسلوب المعرفي (اتساع / ضيق) الفئة والكشف عن درجة التفاعل بين مستوى صعوبة التعلم والأساليب المعرفية موضوع الدراسة في تأثيرها على التحصيل الدراسي لطلاب العينة المستخدمة ، والكشف عن درجة التفاعل بين الأساليب المعرفية موضوع الدراسة في تأثيرها على الدراسة لطلاب العينة المستخدمة ، كما تهدف إلى تشخيص الأساليب المعرفية لذوي صعوبات التعلم من أفراد العينة .

واستخدم الباحث في دراسته الأدوات الآتية مقياس الذكاء غير اللفظي الصورة (أ) ، مقياس الأسلوب المعرفي (اتساع / ضيق) الفئة ، مقياس الأسلوب التحليلي

والأسلوب العلاقي .

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من ٢٠٤ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف تتراوح أعمارهم ما بين ١٩٢ شهر إلى ٢١٦ شهر وكان من نتائج الدراسة الحالية ما يلي :-

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد الأسلوبية الثلاثة التحليلي والعلاقي واتساع ضيق الفئة لصالح الطلاب العاديين في أسلوب اتساع ضيق الفئة والأسلوب التحليلي ولصالح ذوي صعوبات التعلم في الأسلوب العلاقي .

٢٢- دراسة أمينة إبراهيم شلبي ٢٠٠٤

قامت بدراسة بعنوان "مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين"

وكانت تهدف الدراسة الحالية الوقوف على مدى تحقيق وملائمة إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم لتقديم أفضل البرامج التربوية الفردية والعلاجية لهذه الفئة .

واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي الاستدلالي واستخدمت الباحثة في دراستها استبانة مدى تحقيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم .

وطبقت الباحثة هذه الأداة على عينة تكونت من ٤٠ معلماً للتربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم من مدارس المرحلة الابتدائية على ميتوى مملكة البحرين ، تراوحت سنوات خبرتهم من سنة إلى ١٥ سنة في المجال ، وتفاوتت مؤهلاتهم ما بين ماجستير تربية خاصة (صعوبات تعلم) دلوم التربية الخاصة ، بكالريوس التربية الخاصة .

وكان من النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة ما يلي :

وجود فروق دالة إحصائياً بين ما يتحقق على زرض الواقع من إجراءات التقييم وبين ما ينبغي أن يكون بالنسبة للخمسة أبعاد (التعرف - الإحالة - التشخيص - كتابة تقرير تشخيصي ، الخطة التربوية الفردية) .

٢٣- دراسة أمينة إبراهيم شلبي ٢٠٠٤

قامت بدراسة بعنوان "الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

وكانت تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى ارتباط مستوى كفاءة الإدراك البصري بصعوبات التعلم ، وبناء أداة لتشخيص صعوبات الإدراك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ووضع مشروع حقيبة تعليمية مقترحة لعلاج أو التخفيف من صعوبات الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي صعوبات الرياضيات بصفة خاصة .

واستخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية :

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن

٢- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم

٣- اختبار تشخيص صعوبات الإدراك البصري (التمييز البصري - الإغلاق البصري ، الذاكرة البصرية ، العلاقات المكانية ، التمييز بين الشكل والأرضية)

٤- أنشطة حقيبة تعليمية لعلاج بعض صعوبات الإدراك البصري المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وطبقت الباحثة هذه الأدوات على عينة تكونت من ١٤١ تلميذ وتلميذة من تلاميذ

المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٨ - ١١ سنة .

وكان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ما يلي :

وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من ذوي صعوبات التعلم وكل من المتوسطين وفوق المتوسطين تحصيلياً في الرياضيات في التمييز البصري لصالح المجموعتين الثانية والثالثة ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في التمييز البصري بين المجموعتين الثانية والثالثة .

٢٤- دراسة محمد عبد الحليم محمد حسب الله ٢٠٠٤

قام بدراسة بعنوان "فاعلية استخدام البرمجيات الديناميكية في تدريس الهندسة لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية التدريس العلاجي باستخدام البرمجيات الديناميكية في رفع مستوى تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات في الرياضيات ، والكشف عن مدى فاعلية التدريس العلاجي باستخدام البرمجيات الديناميكية في خفض مستوى قلق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات .

واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي .

واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية :

١- اختبار الذكاء اللفظي .

٢- الاختبار التشخيصي .

٣- الاختبار التحصيلي البعدي .

٤- مقياس قلق التحصيل في الرياضيات .

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من ١٧١ تلميذ وتلميذة من تلاميذ

الصف الثالث الإعدادي .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ما يلي :

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط رتب تحصيل المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح متوسط رتب تحصيل المجموعة التجريبية .

٢٥- دراسة رمضان محمد درويش ، نصر الدين خضري ٢٠٠٥

قاما بدراسة بعنوان "صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي" .

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على نوعية العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وأبعادها الفرعية وبين بعض المتغيرات الأسرية والتي تتمثل في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (صورة الأب وصورة الأم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتوضيح نوع العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وأبعادها الفرعية وبين بعض المتغيرات النفسية والمتمثلة في مفهوم الذات ومركز التحكم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

واستخدم الباحثان في دراستهما اختبار الذكاء المصور ، اختبار القراءة بفروعه ، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء صورة الأب ، صورة الأم ، مقياس مفهوم الذات للأطفال ، مقياس مركز التحكم للأطفال ، واختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

وطبق الباحثان هذه الأدوات على عينة تكونت من ١٢٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تتراوح أعمارهم بين ٩ - ١٠ سنوات .

وكان من أهم نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات اختبار تعلم القراءة ومهاراتها الفرعية المتمثلة في النطق ، التماثل في التعرف والفهم وبين درجات أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (صورة الأب ، صورة الأم) التي تتمثل في التذبذب في المعاملة التثبيط ، الإهمال ، التحكم ، القسوة ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على اختبار تعلم القراءة ومهاراتها الفرعية التي تشتمل على النطق والتماثل والتعرف والفهم وبين درجات مقياس مفهوم الذات بينما وجود علاقة إيجابية دالة بين اختبار صعوبة تعلم القراءة ومهاراتها وبين مراكز التحكم .

٢٦- دراسة سمية طه جميل ٢٠٠٥

بعنوان "فعالية برنامج للأنشطة المدرسية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"

وتهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، مقياس مفهوم الذات ، برنامج للأنشطة .

وطبقت الباحثة هذه الأدوات على عينة تكونت من ٢٠ من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمحافظة المنوفية . وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة هي وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح

المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات ، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠٥، بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الجانب الأكاديمي والجانب الاجتماعي ، والجانب الانفعالي والجانب الجسمي لصالح القياس البعدي .

٢٧- دراسة محمد يوسف محمد ، عادل صلاح غنايم ٢٠٠٥

قاما بدراسة بعنوان "مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلي دراسة مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) تلميذاً من الصفين الرابع والخامس الابتدائي من العاديين وذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم من (٩ - ١٢ سنة).

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار الذكاء المصور أحمد زكي صالح ، استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لشيرين دسوقي ، مقياس وصف الذات لـ Marsh & Smith تعريب نجوى شعبان ، مقياس البيئة الأسرية للأطفال إعداد الباحثين .

وتوصلت نتائج دراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجهة بين مفهوم الذات والبيئة الأسرية السوية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ، وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في متغيرات البيئة الأسرية المتمثلة في العلاقات الأسرية ، الاستقرار الأسري ، الضبط الأسري ، المستوى الثقافي للأسرة التوجيه الأخلاقي من الأسرة ، وكانت هذه الفروق لصالح التلاميذ العاديين ،

كما وجدت فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ، وكانت هذه الفروق لصالح التلاميذ العاديين .

٢٨- دراسة مصطفى القمش ٢٠٠٦

بعنوان "الفروق بين مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة (الشديدة والبسيطة) والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وإلى المقارنة بين دوي صعوبات القراءة والعاديين في العلاقة بين مركز التحكم وتقدير الذات .

واستخدم الباحث في دراسته اختبار تحصيلي في القراءة للصف الرابع الابتدائي ومقياس خاص بمركز التحكم ومقياس تقدير الذات للأطفال .

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من ٨٠ تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة ، ٨٠ تلميذاً من العاديين من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ثماني مدارس حكومية في منطقة عمان.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة الشديدة وذوي صعوبات القراءة البسيطة والعاديين في متوسط مركز التحكم ، كما تبين ميل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الشديدة إلى التحكم الخارجي أكثر من ذوي صعوبات القراءة البسيطة ، وأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة البسيطة يميلون إلى التحكم الخارجي أكثر من التلاميذ العاديين .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة الشديدة وذوي صعوبات القراءة البسيطة والعاديين في متوسط تقدير الذات ، كما تبين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الشديدة هم أقل تقدير لذواتهم من ذوي صعوبات القراءة البسيطة ، وأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة البسيطة هم أقل تقدير لذواتهم من التلاميذ العاديين .

٣- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مركز التحكم وتقدير الذات لدى كل من مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين .

ب- الدراسات الأجنبية

١- دراسة أسانون ١٩٨٠

تناول دراسة بعنوان "العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال"

وكانت تهدف تلك الدراسة إلى الكشف عن العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال ، وتضمنت عينة الدراسة ٢٥٠ طفلاً (١٨٤ من الذكور ، ٦٦ من الإناث) تتراوح أعمارهم من ٦ - ١٤ سنة وكانت درجاتهم على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال من (٨٥ - ١٣٤) وطبق على العينة اختبار رسم الرجل لـ (جودانف) واختبار ويبمان للتمييز السمعي ، والاختبار الحركي - البصري (بندر - الجشتالت) وبطارية إلينوي للقدرات النفسية اللغوية ، واختبار نمو الإدراك البصري واختبار تشخيصي في القراءة ، وباستخدام أسلوب دراسة الحالة ، ومن خلال تحليل بيانات كل حالة على حدة ، أسفرت الدراسة عن أن صعوبات تعلم القراءة صفة سائدة لدى معظم الأطفال الصغار وبخاصة الذكور منهم ، وأن للعوامل الوراثية دوراً كبيراً في

وجود هذه الصعوبات حيث وجد أن (٤٩%) من الحالات يعاني أفراد أسرهم من صعوبات تعلم القراءة ، (٤٦%) من مشكلات بصرية (٢١%) من مشكلات سمعية (٢٣%) من مشكلات في النطق (٢٧%) من مشكلات اجتماعية وانفعالية .

٢- دراسة سوزان Susan - E-C ١٩٨٢

بعنوان "تحليل إمبريقي لـ ١٤ تعريف لصعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية الأولية"

وكانت تهدف الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم في التحصيل الدراسي والذكاء والتحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع .

واستخدمت الباحثة اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة والحساب واختبار الذكاء ، واختبار للشخصية .

وطبقت الباحثة هذه الأدوات على عينة تكونت من ٤٨ تلميذاً لديهم صعوبات تعلم ، ٩٦ تلميذاً لا يعانون من صعوبات التعلم وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات وهي كالتالي :

١- مجموعة ذات تحصيل منخفض .

٢- مجموعة ذات تحصيل متوسط .

٣- مجموعة يتناقض تحصيلها التحصيل المتوقع منها .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة :

١- توجد صعوبات تعلم شائعة في القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم والتلاميذ العادين في التحصيل الدراسي ، وكان ذلك لصالح التلاميذ العادين.

٣- يوجد فرق بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع وذلك بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

٤- لا توجد فروق واضحة بين التلاميذ العادين والذين لديهم صعوبات التعلم في الذكاء .

٣- دراسة كابمان ١٩٨٨

بعنوان "وجهة الضبط الأكاديمي وتوقعات الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العادين"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى دراسة مفهوم الذات الأكاديمي ووجهة الضبط الأكاديمية وتوقعات الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العادين مستخدماً الدراسة الطولية التي استمرت لمدة عامين .

وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم ، (٧١) طفلاً من العادين .

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وقدرت وجهة الضبط الأكاديمية بمقياس مسئولية الإنجاز العقلي لـ Crandall ، ومقياس الأداء الأكاديمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان لديهم مفهوم ذات منخفض ومشاعر للعجز المتعلم وتوقعات إنجاز منخفضة أكثر من الأطفال العادين ، كما ظهر أن مفهوم الذات الأكاديمي كان منبئاً بمستويات الإنجاز ، وكذلك

نمت الاتجاهات السلبية المرتبطة بالمدرسة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وظهرت هذه الفروق بين المجموعتين (ذوي صعـوبات التعلم والعاديين منذ بداية الدراسة حتى انتهاء الدراسة .

٤- دراسة باني Bunney ١٩٨٨

بعنوان "الأداء القـراءي بين تلاميذ الـصف الثالث الابتـدائي من العاديين وتلامـيذ صعوبات التعلم في القراءة"

وكانت تهدف الدراسة الحالية توضيح الفروق في الأداء القراءي بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة .

واستـخدم الباحث في دراسـته اختبـار جراي Gray لقيـاس معدل القراءة الجـهرية وتحديد أنواع الأخطاء في القراءة .

وطبق الباحث هذا الاخـتبار على عـينة تكونت من (٣١) تلميـذ في الصف الثالث الابتدائي من العاديين ، و(٣١) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في القراءة .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة وجود فروق بين المجموعتين في معدل القراءة والقـدرة على التصحيح الذاتي لصالح العاديين ، كـما ظهرت فروق أيضـاً في كل أنواع أخطاء القراءة ، حـيث ازدادت هذه الأخطاء عند ذوي صعـوبات التعلم بدرجة أكبر من العاديين .

٥- دراسة ديورانت ١٩٩٠

بعنوان "دراسة مـقارنة بين العـاديين وذوي صعوبات التـعلم في مفـهوم الذات في المرحلة الابتدائية"

وكانت تـهدف هذه الدراسة إلى المـقارنة بين العاديـين وذوي صعوبات التـعلم في

مفهوم الذات في المرحلة الابتدائية ، وتضمنت عينة الدراسة (٣٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم ، ٣٠ تلميذاً من العاديين ، وتراوحت أعمارهم من (٨ - ١٣ سنة) ، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس وكسلر للذكاء واختبار التحصيل في القراءة والحساب ، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية والاجتماعية والعامة .

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات بأبعادها الأكاديمية والاجتماعية والعامة ، وكانت الفروق لصالح العاديين ، كما أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان تحصيلهم الدراسي في المواد الأكاديمية منخفضاً أكثر من العاديين .

٦- دراسة جون Johan ١٩٩٠

بعنوان "التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقلياً"

وكانت تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة من خلال مقاييس الذاكرة قصيرة المدى .

واستخدم الباحث في دراسته مقياس الذاكرة قصيرة المدى وطبق الباحث هذه الزدوات على عينة تكونت من ٤٨ طفلاً من ذوي صعوبات التعلم ، و٣٤ طفلاً من المتأخرين عقلياً القادرين على التعلم تتراوح بين ٦ ، ١٢ سنة .

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة هي أن درجات كل اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت منبئة بالقدرة على القراءة ، كما أن اختبارات الذاكرة قصيرة المدى المشبعة بالعامل اللفظي تميل إلى أن تكون أفضل المنبئات بالقدرة على القراءة ، وتساعد اختبارات الذاكرة قصيرة المدى على التمييز بين التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقلياً .

٧- دراسة هيمان ١٩٩٠

قاما بدراسة بعنوان "العلاقة بين مستوى الذات ومفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

واستهدفت الدراسة بحث العلاقة بين مستوى إدراك الذات ومفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وتضمنت عينة الدراسة (٨٧) طفلاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم بين ٩ – ١٢ سنة من تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة نيويورك .

واستخدمت الدراسة المقاييس التالية : مقياس كوبر سميث لتقدير الذات ، وثلاثة أبعاد فرعية من مقياس إدراك الطالب ، وذلك لقياس مفهوم الذات الأكاديمي ، وتم قياس إدراك الذات بمقياس من إعداد الباحث .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية دالة بين الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم وبين مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات .

٨- دراسة كورنور ١٩٩٨

بعنوان "علاقة مفهوم الذات ووظيفة الأسرة بالاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين"

وتهدف الدراسة إلى بحث علاقة مفهوم الذات ووظيفة الأسرة بالاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

وتضمنت عينة الدراسة (١٠١) من ذوي صعوبات التعلم ، (١١٣) من العاديين .

وتم استخدام الأدوات التالية : مقياس مفهوم الذات ، ومقياس الاكتئاب للأطفال ،

وقائمة التقرير الذاتي للأسرة .

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات لدى الأفراد العادين وذوي صعوبات التعلم ، وكانت الفروق لصالح العادين ، كما أن الأطفال الأصغر سناً يرون ذواتهم وأسرهم بطريقة إيجابية أكثر من الأطفال الأكبر سناً ، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مفهوم الذات والاكتئاب ، كما أوضحت النتائج أن الدور الوظيفي للأسرة يرتبط إيجابياً بمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين .

ثانيا - تعليق عام على الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية

كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات العربية أنه توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تنتج من خلال صعوبات في التعبير والكتابة والقراءة والفهم . وأن صعوبات الكتابة وصعوبات التعبير وصعوبات القراءة والفهم هما أكثر الصعوبات شيوعاً لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في مادة اللغة الإنجليزية ، كما توجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات وهي الإحساس بالعجز ، وعدم الثقة بالنفس وما يرتبط من أبعاد الظروف الأسرية وما يرتبط بها من أبعاد ، كما توجد صعوبات شائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متمثلة في صعوبات النطق السليم للكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة ، صعوبات التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة وصعوبات نطق الطول المناسب لحرف المد بالنسبة للكلمات

التي بها مد أثناء القراءة ، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعلم والطلاب العاديين على أبعاد المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية ، وأن هناك أثر ذات دلالة إحصائية للمستوى الصفي على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام ، كما توصلت نتائج الدراسات إلى أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة المتوسطة وطلاب المرحلة الثانوية من عوامل عزو أسباب صعوبات التعلم الأربع ، ولم توجد أي تفاعل دال إحصائياً بين كل مستوى من المشكلات المدرسية (مرتفع – متوسط – منخفض) والمرحلة الدراسية (متوسط – ثانوي) وبين المشكلات الشخصية والمرحلة الدراسية وبين المشكلات الاجتماعية والمرحلة الدراسية ، وبين المشكلات الأسرية والمرحلة الدراسية على عوامل عزو أسباب صعوبات التعلم الأربع ، كما توصلت أيضاً نتائج الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات القراءة يملن إلى التحكم الخارجي أكثر من العاديات ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات القراءة ، إذ تبين أن ذوات صعوبات القراءة هي أقل تقدير لذواتهن من العاديات ، وأن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين مراكز التحكم وتقدير الذات لدى كل من مجموعة ذوات صعوبات القراءة والعاديات ، وأن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها ، أو بعدها عن المتوسط ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة ، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي – الفسيولوجي –

المعرفي) بينما يحصل الأطفال العاديين على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات (الاجتماعي - المزاجي) تقدير لسلوك شخصي - تأزر حركي - لغة منطوقة - حركة التوجيه ، فهم سماعي ، كما توصلت أيضاً نتائج الدراسات أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد الأسلوبية الثلاثة التحليلي والعلاقي واتساع ضيق الفئة لصالح الطلاب العاديين في أسلوب اتساع ضيق الفئة والأسلوب التحليلي ولصالح ذوي صعوبات التعلم في الأسلوب العلاقي ، وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من ذوي صعوبات التعلم وكل من المتوسطين وفوق المتوسطين تحصيلياً في الرياضيات في التميز البصري ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات اختبار تعلم القراءة ومهارته الفرعية المتمثلة في النطق التماثل في التعرف والفهم وبين درجات أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (صورة الأب ، صورة الأم) والتي تتمثل في التذبذب في المعاملة التثبيط الإهمال ، التحكم ، والقسوة ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على اختبار تعلم القراءة ومهاراتها الفرعية التي تشتمل على النطق والتماثل والتعرف والفهم وبين درجات مقياس مفهوم الذات ، بينما توجد علاقة إيجابية دالة بين اختبار صعوبة تعلم القراءة ومهاراتها وبين مراكز التحكم ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة الشديدة وذوي صعوبات القراءة البسيطة والعاديين في متوسط مراكز التحكم ، ومتوسط تقدير الذات ، كما تبين أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الشديدة هم أقل تقدير لذواتهم من ذوي صعوبات القراءة البسيطة ، وأن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة البسيطة هم أقل تقديراً لذواتهم من التلاميذ العاديين ، كما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين مراكز

التحكم وتقدير الذات لدى كل من مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين ، كما توصلت أيضاً نتائج الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل تحصيلياً من الأسوياء ، كما أن مستوى دافعية الإنجاز لدى ذوي صعوبات التعلم أقل من الأسوياء ، وكذلك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات تكيفية في علاقاتهم الأسرية ، كما أشارت نتائج الدراسات إلى نسبة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس تتراوح بين ٧% - ١٥% كما أن الصعوبات النمائية التي ترتبط باللغة تأتي في مقدمة الصعوبات . وظهرت صعوبات العمليات المعرفية لدى الإناث أكثر من الذكور ، وأن حجم الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بالحساب ف يالمرتبة الأولى بالنسبة للذكور والإناث ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم باختلاف الصف الدراسي ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين التلاميذ الذين يعانون في المظاهر السلوكية ، تبعاً لحجم الأسرة (صغيرة - متوسطة - كبيرة) ووفقاً للترتيب الميلادي (الأول - المتوسط - الأخير) والمظاهرة السلوكية المتمثلة في الإدراك السمعي ، اللغة المنطوقة والتوجيه وفقاً لمستوى تعليم الأدب وذلك لصالح المستوى العالي ، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين صعوبات تعلم القراءة وبعض عوامل الإدراك المرتبطة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، وبين متوسط درجات مجموعة العاديين في سمة التفكير الانطوائي لصالح الطلاب العاديين وسمة الانبساط الاجتماعي لصالح الذكور ذوي صعوبات التعلم والإناث العاديات .

ثانياً – تعليق على الدراسات الأجنبية

توصلت نتائج الدراسات الأجنبية إلى وجود صعوبات تعلم شائعة في القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين في التحصيل الدراسي ، وكان ذلك لصالح التلاميذ العاديين ، ويوجد فرق بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع وذلك بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، ولا توجد فروق واضحة بين التلاميذ العاديين والذين لديهم صعوبات التعلم في الذكاء ، كما توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والتلاميذ العاديين في معدل القراءة والقدرة على التصحيح الذاتي لصالح العاديين ، كما ظهرت فروق أيضاً في كل أنواع أخطاء القراءة ، حيث زادت هذه الأخطاء عند ذوي صعوبات التعلم بدرجة أكبر من العاديين ، وتساعد اختبارات الذاكرة قصيرة المدى على التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقلياً ، كما أوضحت نتائج الدراسات أن صعوبات تعلم القراءة صفة سائدة لدى معظم الأطفال الصغار وخاصة الذكور منهم ، وأن للعوامل الوراثية دوراً كبيراً في وجود هذه الصعوبات ، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان لديهم مفهوم ذات منخفض ومشاعر للعجز المتعلم وتوقعات منخفضة أكثر من الأطفال العاديين وكذلك نمت الاتجاهات السلبية المرتبطة بالمدرسة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كما أشارت نتائج الدراسات أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات بأبعادها الأكاديمية والاجتماعية والعامة ، كما أوضحت نتائج الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان تحصيلهم الدراسي في المواد الأكاديمية منخفضاً

أكثر من اعادين ، كما دلت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة سلبية دالة بين الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم وبين مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات ، كما أظهرت نتائج الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات لدى الأفراد العاديين وذوي صعوبات التعلم ، كما أن الأطفال الأصغر سناً يرون ذواتهم وأسرهم بطريقة إيجابية أكثر من الأطفال الأكبر سناً ، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مفهوم والاكتئاب .



تشخيص صعوبات التعلم

■ الفصل السادس ■

تشخيص صعوبات التعلم

مقدمة

تعتبر عملية التشخيص عملية دينامية تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف ، وتنتهي بفصل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد المعوق واحتياجاته وجوانب القوة والعجز عنده ، وتتضمن أيضاً عملية التشخيص ووضع الخطة التدريبية والعلاجية ، وتحديد نوعية البرنامج المستخدم ، ويشمل التشخيص كل عمليات القياس النفسي والفسيولوجي والطبي والاجتماعي ودراسة الحالة والمقابلة المعرفية والمقابلة الكلينيكية وبطاقات الملاحظة والرسم الكهربي لبعض الأجهزة .

ويعتبر التشخيص أولى عمليات التدخل في مجال التربية الخاصة وتشمل الطفل وبيئته ويحدد التشخيص نوعية الخدمات والبرامج المقدمة للطفل ، كما يرسم الخطط والبرامج العلاجية بطريقة نوعية تتناسب مع احتياجات الطفل وأسرته ، وبذلك يمتد التشخيص ليشمل الصحة العامة لأفراد الأسرة ، حيث تقوم عملية التشخيص بوصفها عملية تكاملية على جانبين أساسيين هما :-

١- الحالات المراد تشخيصها : ويقصد بها فئات ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢- الأخصائي القائم بالتشخيص : ويشمل الطبيب المتخصص والأخصائي الاجتماعي والسيكومتري والكلينيكي والآباء والمعلمين والأقران وأخصائي التأهيل والتخاطب والنشاط الحركي والتدريب والتدريب التربوي .

أولا - مفهوم التشخيص :

أكد بانتين Bannatyne 1977 أن التشخيص الدقيق هو الإجراء الأمثل لتحديد جوهر أي مشكلة ، في محاولة لتقييمها وتحليل العوامل المكونة لها ، كما يساعد في إعداد خطط وبرامج علاجية مناسبة لحل هذه المشكلات .

كما يضيف جاي بوند 1983 أن نجاح أي برنامج علاجي يتوقف على التشخيص المبكر والدقيق لحاجات الطفل وخصائصه الفردية .

وتعتبر عملية التشخيص عملية دينامية تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف ، وتنتهي بفصل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد المعوق واحتياجاته وجوانب القوة والعجز عنده ، وتتضمن عملية التشخيص أيضاً وضع الخطة التدريبية والعلاجية وتحديد نوعية البرنامج المستخدم ، ويشمل التشخيص كل عمليات القياس النفسي والفسيولوجي والطبي والاجتماعي ودراسة الحالة والمقابلة المعرفية والمقابلة الكلينيكية وبطاقات الملاحظة والرسم الكهربي لبعض الأجهزة .

وتعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته ، ويهدف التشخيص

عن نواحي عجز وقصور أو يظهر نواحي إيجابية لتقديم العلاج والتنمية ، ويتطلب التشخيص تحديد خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتحديد الأسباب وتسجيل الخصائص والمحددات ، وبذلك يمكن الإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى .

وبذلك يعتبر التشخيص أولى عمليات التدخل في مجال التربية الخاصة وتشمل الطفل وبيئته ، ويحدد التشخيص نوعية الخدمات والبرامج المقدمة للطفل ، كما يرسم الخطط والبرامج العلاجية بطريقة نوعية تتناسب مع احتياجات الطفل وأسرته ، وبذلك يمتد التشخيص ليشمل الصحة العامة لأفراد الأسرة .

ثانيا - ماهية تشخيص صعوبات التعلم

إن دور المعلم أصبح من الواضح تبعاً لمفهوم التربية الحديثة لم يعد يقتصر على مجرد نقل المعلومات إلى أذهان الطلاب فحسب ، بل يتعداه إلى مهام أخرى ، منها محاولة تحديد وتشخيص الصعوبات التي تواجههم أثناء دراستهم للمقرر الدراسي ، كما عليه أن يصف ويخطط الأنشطة التي تتفق وقدراتهم ، وأن يوجه ويرشد طلابه أثناء عملية التعلم لتحقيق أهداف الرياضيات .

ويعرف ناجي ديسقورس ١٩٩٠ التشخيص بأنه محاولة التعرف على القوى المختلفة التي تؤثر على المتعلم وطريقة تعلمه من حيث ضعفها أو قوتها .

كما يعرف مصطفى حسنين ١٩٩٧ التشخيص بأنه العملية التي تجرى بهدف التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطالب ، في تذكر وفهم المفاهيم والتصميمات، واستخدام هذه المفاهيم والتصميمات في حل المشكلات الرياضية ، والبحث عن الأسباب التي أدت إلى هذه الصعوبات بهدف اقتراح أسلوب

العلاج المناسب في ضوء نمط تلك الصعوبات وأسبابها .

كما يعرفه مجدي عزيز 2002 التشخيص بأنه الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته .

ثالثا - أهداف تشخيص صعوبات التعلم

إن الهدف من تشخيص الأطفال الذين هم على مقاعد الدراسة هو تحديد وتعيين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وتقويمهم وتخطيط البرامج العلاجية بشكل منظم لهم .

وبشكل عام فإن التشخيص المبكر للأطفال في سن المدرسة وما قبل المدرسة يكشف لنا عن المشكلات النمائية لديهم ، وبالتالي تقديم المساعدة لأولئك الأطفال واتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات ، عدا أن التشخيص الدقيق يساعدنا على التفريق بين صعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى ، ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها .

ويمكن حصر الهدف من التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم في النقاط التالية :

١- الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الفرد .

٢- الكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد (العجز في الانتباه ، التفكير ، الإدراك ، اللغة ، الذاكرة) .

٣- تمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى .

٤- المساعدة في الوقاية من حظر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم التدخل المبكر

٥- تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها (القراءة والحساب)

٦- مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم .

٧- أن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى وصفات جديدة لصعوبات التعلم بشكل مستمر ويساعد على جمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعلمي.

وبالإضافة إلى ذلك يعتمد أسلوب التشخيص على اتجاه الباحث ونوع التعريف الذي يتبناه ولكن هناك اتفاق بين الباحثين على الخطوط العامة والإجراءات الرئيسية في عملية التشخيص ، وأن عملية التشخيص يجب أن تخدم وبشكل أساسي فرص التدخل التربوي والعلاجي ، ذلك أن عملية التشخيص وعملية التدريس عمليتان تعتمدان وتكملان بعضهما البعض ، لذلك فإن هدف التشخيص يجب أن يسعى إلى توفير معلومات مفيدة لتخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية للطفل الذي يعاني من صعوبة محددة في التعلم .

وبذلك أيضاً قد حدد عبد الحميد سليمان 2003 ، والقريوطي 1995 أهداف عملية التشخيص في النقاط التالية :

١- الكشف عن الأطفال الذين يمكن أن يكونوا بحاجة إلى خدمات تربوية في مجال صعوبات التعلم .

٢- الإحالة وتتضمن المساعدة في اتخاذ قرارات عن أفضل بيئة تعليمية مناسبة للأطفال .

٣- تقييم البرامج والتعرف على مدى فاعلية البرنامج المطبق .

٤- مراجعة تقدم الطفل في البرنامج

وأن هناك إجراءات وطرائق متعددة لتنفيذ عملية التشخيص ، وبالتالي تقدم الخدمات التربوية وتتضمن هذه الإجراءات مراحل متعددة وتطبيق اختبارات متنوعة ، جمع معلومات من مصادر متعددة .

رابعا - أهمية تشخيص صعوبات التعلم

لتشخيص صعوبات التعلم أهمية كبيرة في العملية التعليمية ويرجع ذلك للأسباب الآتية :

١- يساعد المعلم على تحديد المحتوى المناسب ، وكذلك الكيفية التي يمكن أن يساعد بها الطالب على التعلم باستخدام أفضل طرق التعلم وأنسبها .

٢- يمكن المعلم من تحديد المستوى التحصيلي للطلاب من جهة وتحديد نقاط القوة والضعف في إجاباتهم من جهة أخرى ، مما يعطي المعلم صورة واضحة تماماً عن مستوى طلابه في الفصل ومقدار تقدمهم ، حتى يمكن اتخاذ إجراءات علاجية في المنهج المدرسي .

٣- يزيد من قدرة المعلم على الاندماج والتعمق في عملية التعلم ، كما ينمي عنده عنصر الحرص والتعاطف مع الطلاب ، وذلك عندما يتعامل مع من يعانون من صعوبات التعلم .

٤- يمكن الطالب في العملية التعليمية ، ويكشف الأسباب الكامنة وراء قصور التعلم أثناء العملية التعليمية .

٥- يمثل التشخيص تغذية راجعة بالنسبة للمعلم يتعرف من خلالها على نتائج جهوده ، ويستطيع في ضوئها أن يعدل من خططه ووسائله .

٦- يساعد في القضاء على صعوبات التعلم عند بداية ظهورها ، إذ أن الانتباه إليها في بدايتها يجعل تناولها وعلاجها أفضل وأيسر .

٧- يسهم في تحديد الاستراتيجيات التدريسية التي تتفق مع موضوع معين ولطالب معين .

خامسا - اتجاهات تشخيص صعوبات التعلم

إن المتفحص لأسباب صعوبات التعلم يجدها تتجه في اتجاهين رئيسين هما صعوبات تعليمية ناتجة عن أسباب فسيولوجية ، وصعوبات تعليمية ناتجة عن أسباب بيئية ولهذا السبب فإن التشخيص يأخذ اتجاهين رئيسين هما الاتجاه الطبي والاتجاه النفسي التربوي في التعامل مع مشكلة صعوبات التعلم وتشخيصها .

أولاً الاتجاه الأول :

الاتجاه الطبي ويعتمد هذا الاتجاه على الأطباء ، وخاصة أطباء الأعصاب الذين يتعاملون مع الصعوبات الناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ ، أو خلل بيوكيميائي في الجسم ، وعليه فإن التقارير الطبية هي بمثابة تقارير التشخيص الأولية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم .

ثانياً – الاتجاه الثاني :

الاتجاه النفسي التربوي وهو الاتجاه الشائع والأكثر شمولاً في عملية التشخيص للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، فإنه يعتمد على الاختبارات النفسية والتحصيلية المقننة في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم . ويجب الانتباه هنا إلى أنه على أخصائي التشخيص أن لا يعتمد على اختبار واحد ، بل عليه أن يختار مجموعة من الاختبارات أو الأساليب التي تعتمد على المدخلات البصرية والسمعية ، بحيث تسمح للطفل ذي الصعوبات في التعلم بالاستجابة بطرق متعددة مثل الكلام والإشارة والكتابة ووضع الخطوط وغيرها من الاستجابات .

سادسا - مستويات صعوبات التعلم

يتطلب التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم لدى التلاميذ ثلاث مستويات وهي كالتالي :

أ- مستوى التشخيص العام

ويهدف إلى توفير المعلومات التي تفيد في مناسبة التدريس للحاجات العامة للتلاميذ ومراعاة الفروق الفردية لتلاميذ الصف الواحد ، وتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

ب- مستوى التشخيص التحليلي :

ويهدف إلى استخدام المعلومات المجمعة من السجلات المدرسية بالإضافة إلى مجمع المعلومات من خلال الاختبارات التحصيلية حتى يمكن التوصل إلى جذور المشكلة ، ويتم التشخيص حسب الدرجات النهائية للتلاميذ .

جـ- مستوى التشخيص الفردي

وترجع مشكلة التلميذ إلى انخفاض مستوى الذكاء ، وبالتالي لا يعتبر ضمن ذوي صعوبات التعلم .

سابعا - عوامل تشخيص صعوبات التعلم

يوجد عدد من العوامل التي يمكن الاستناد إليها في تشخيص صعوبات التعلم وهي كالتالي :

١ - الدافعية : وهي تعتبر محكاً جيداً ، ويمكن قياسها والاستدلال منها على وجود صعوبات التعلم من خلال المستوى المنخفض جداً من الدافعية وعدم الحماس للتعلم .

٢- التركيز - نجد أن قلة انتباه التلاميذ يمكن أن تكون سبباً نفسياً أو وجدانياً وهو ذو أهمية ، وبخاصة عند وضع برامج لهؤلاء التلاميذ .

٣- الاستدلال اللفظي : ويمكن استخدامه لتحديد القدرة على التحصيل .

٤- الخلل في التمييز البصري وحركة العين ، ويمكن قياسه باختبارات الإدراك البصري والاتساق في حركة العين .

٥- وجود صعوبات أو مشكلات في القدرة المكانية وتحديد الاتجاهات .

٦- ضعف عمليات التشفير للمعلومات اللفظية وغير اللفظية .

٧- الضعف في القدرات الحسابية والقرائية .

ثامنا - نماذج تشخيص صعوبات التعلم

لقد اهتم المربون وعلماء النفس منذ فترة طويلة بعملية تشخيص صعوبات التعلم ، إذ تعتبر الخطوة الأولى والمرحلة الأساسية للمرحلة التالية ، وهي العلاج ، كما أنها ذات أهمية كبيرة للمعلم ، إذ تمكنه من تحديد واختيار المحتوى المناسب لتلاميذه ، كما توضح له كيف يساعدهم بأفضل الطرق الممكنة لإنجاح عملية التعلم وتحقيق أهدافها .

وحيث أن عملية التشخيص هي المرحلة الأساسية والأولى لمرحلة العلاج وفيما يلي بعض نماذج تشخيص صعوبات التعلم ، والتي من أهمها ما يلي :

أولاً – نموذج بتمان ١٩٦٤ Bateman

ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات لتشخيص صعوبات التعلم ، والتي تتمثل في الآتي :

١- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم وأدائه العقلي ، وعند ملاحظة تفاوت بين تقدير المستوى المتوقع معتمداً على اختبارات عقلية ، وبين مستوى الأداء العقلي ، فإنه يرجح وجود صعوبة في التعلم .

٢- الوصول إلى وصف سلوكي كامل بقدر الإمكان ، وأن يؤيد هذا الوصف السلوكي المفصل نتائج اختبارات مختلفة .

٣- ما يتبع الصعوبة من مصاحبات متصلة بالنواحي الجسمية أو العصبية أو نواحي التعلم المرتبطة بموضوع الصعوبة الأساسي .

٤- الغرض التشخيصي والذي يتضمن برنامجاً علاجياً ، ويسميه فرضاً علاجياً وأنه خاضع للتحقيق والتعديل والتوسع أثناء العلاج .

ثانياً - نموذج سيد عثمان :

ويتضمن هذا النموذج الأسس الآتية :

١- الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات .

٢- السجل المدرسي الكامل عن تحصيل التلميذ ، حتى يسهل الرجوع إليه عند تشخيص صعوبات التعلم في أي مرحلة من مراحل تعلمه .

٣- أن يكون لدى موجه التعلم تقرير مفصل بقدر الإمكان عما لدى المتعلمين من مهارة أو خبرة أو معرفة فيما يتصل بالخبرات الجديدة ، أي يجب أن يكون عنده تقرير لما يسمى (سلوك المدخل) أي السلوك الذي يدخل به المتعلم إلى موقف التعلم الجديد .

٤- الاهتمام بالتعرف على التلميذ من ناحية حواسه وتنافسه وتآزره الحسي الحركي وسلامة المخ والجهاز العصبي كله ، والمستوى الصحي العام .

وبالإضافة إلى ذلك فقد تم تقديم تصوراً لبرنامج علاجي في المدرسة ، وأشار إلى أهم الأصول التي يجب أن تراعى في إنشائه وحركته ، وهذه الأصول هي :

١- أن يكون جزءاً متكاملاً مع النظام العام في المدرسة .

٢- أن يكون له أعضاء أساسيون مدربون على العمل في التعلم العلاجي .

٣- أن يشارك هؤلاء الأعضاءفي التدريس ولكن غالب عملهم يكون في توجيه أنشطة التعلم العلاجي.

٤- أن يتولى التشخيص الأولي لصعوبات التعلم ومشكلاته للتلاميذ الذين يحولون أليه ممن يتعرف عليهم مدرسوهم ، ويوجه كل تلميذ حسب مستوي صعوبته .

٥- يعمل هذا الجهاز بمثابة وحدة تدريب للمدرسين وبعض التلاميذ .

٦- يكون هذا الجهاز مسئولاً بالمشاركة مع المدرسين عن العلاج والتقويم والمتابعة .

٧- أن يكون في برنامجه رعاية من يعالجون خارج المدرسة وتأهيلهم تعليمياً بعد علاجهم .

ثالثاً - نموذج جاي بوند وآخرين ١٩٨٤

ويتناول هذا النموذج مراحل عملية تشخيص القراءة ، وتتم هذه العملية في ثلاث مراحل وهي كالتالي :

١- مرحلة التشخيص العام

٢- مرحلة التشخيص التحليلي

٣- مرحلة التشخيص بطريقة (دراسة الحالة)

أولاً : مرحلة التشخيص العام :

وتتضمن هذه المرحلة جمع المعلومات عن مستويات أداء التلاميذ في العناصر الرئيسية لنمو القراءة ، كما تتضمن أيضاً تقديراً بالمستوى العقلي للتلميذ ، ويستطيع القائم بالتشخيص أن يقارن وضع التلميذ في النشاط العقلي ووضعه في نشاط القراءة ، ومستوى أدائه في المجالات المختلفة ، وبذلك يتمكن من تقدير ما إذا كان التلميذ يعد من حالات العجز القرائي أم لا .

فإذا اتضح أن درجة التلميذ في القراءة تماثل القدرة القرائية المتوقعة له ، وتماثل تفوقه في مجالات التعليم الأخرى ، اعتبر هذا التلميذ متقدماً في القراءة بنفس الدرجة المتوقعة .

وإذا كانت قدرة التلميذ في القراءة أقل بدرجة ملحوظة في المستوى المتوقع له كان

من الضروري إجراء عمليات التشخيص .

وعادة ما تقوم المدرسة من فترة لأخرى بتطبيق اختبارات التحصيل الدراسي بغية ملاءمة عمليات التدريس للفروق الفردية .

وهذه المرحلة من التشخيص تفيد في الكشف عن التلاميذ المعوقين تعليمياً بسبب ضعفهم في القراءة والكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون لمواءمة المناهج لقدراتهم .

ثانياً - مرحلة التشخيص التحليلي للقراءة

يقسم التشخيص التحليلي للقراءة إلى بعض المهارات والقدرات ، وبذلك يمكن للقائم بالتشخيص من أن يكشف عن مجالات الصعوبة بالنسبة للتلميذ ، ويوضح هذا التقسيم ما إذا كانت مشكلة التلميذ في نمط معين من الفهم أو في أساليب التعرف على الكلمة ، أو في إتقان القراءة الجهرية ، أو في مهارات الدرس الأساسية ويتم التشخيص حسب الدرجات النهائية التي حصل عليها التلميذ في مجموع الاختبارات المقننة .

ثالثاً - مرحلة أسلوب دراسة الحالة

ويشمل التشخيص في هذه المرحلة تحليل مواطن القوة والضعف في التلميذ الواحد ، فيتعرض لقدراته ، واستجاباته الانفعالية واتجاهاته نحو القراءة . والبيئة المدرسية للتلميذ ، وطرق التدريس المستخدمة فيها ، والظروف الأسرية التي قد تؤثر في القراءة ونمو التلميذ فيها ، والكشف عن مشاعر أبنائهم في القراءة ، ومدى استعدادهم للتعاون في حل هذه المشكلة .

ثالثاً - نموذج كيرك وكالفانت ١٩٨٤

ويتضمن هذا النموذج ست مراحل ، وتهدف هذه المراحل إلى تحديد الأطفال

الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتقويمهم وتخطيط البرامج العلاجية بشكل منظم وهذه المراحل هي كالتالي :

- المرحلة الأولي : التعرف على الطلاب ذوي الأداء المنخفض

قد تحدث هذه المرحلة في البيت أو المدرسة عندما يتقرر بأن أداء الطفل ينخفض عن مستوى أداء أقرانه ، ومستوى تحصيله الأكاديمي ليس في مستوى عمره وصفه .

- المرحلة الثانية : ملاحظة ووصف السلوك

وتتمثل في ملاحظة ووصف سلوك الطفل في ضوء ما يستطيع عمله ومالا يستطيع عمله ، ومن الضروري الذهاب إلى أبعد من تحديد مستوى القراءة الصفي للطفل ، وبذلك نوصف كيف يقرأ الطفل ، وما نوع الأخطاء التي يقع فيها ، هل تتكرر عند الطفل أخطاء الحذف ، والإضافة والتكرار ، وما هي المهارات التي يستخدمها في قراءة الكلمة ، وما درجة سرعته في القراءة ، ما هي الكلمات التي تربكه ، وهذه المعلومات يمكن الحصول عليها بملاحظة الطفل أثناء القراءة أو تطبيق اختبارات القراءة ذات المحكات المرجعية أو اختبارات التشخيص في مجال القراءة .

- المرحلة الثالثة : التقييم غير الرسمي (حل المشكلة داخل الصف)

وتشمل هذه المرحلة تحديد ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية تسهم في حل مشكلة الطفل (الحرمان الثقافي - مستوى الذكاء - الجانب الانفعالي - مشكلات في البصر أو السمع - مهارات الأداء الحركي) وفي الحالة التي تكون فيها الأعراض السلوكية للطفل شديدة جداً ، فيجب أن يحول مباشرة إلى فريق التقييم المتعدد التخصصات .

- المرحلة الرابعة : التشخيص المبني على تعدد التخصصات

وفي هذه المرحلة يحدد فريق التقييم أن لدى الطفل صعوبة في التعلم إذا :

١ - لم يكن تحصيل الطفل مساوياً لعمره الزمني ومستوى قدرته حين تقدم له خبرات مناسبة .

٢- كأن يكون هناك تباين شديد ما بين التحصيل والقدرة الفعلية في مهارات القراءة والكتابة ، وفهم المادة المقروءة والرياضيات .

- المرحلة الخامسة : كتابة نتائج التشخيص

وتتمثل هذه المرحلة في صياغة عبارة تشخيصية من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم ، وتتم كتابة وصياغة العبارة التشخيصية بتحليل التشخيص وتحديد العوامل التي تظهر بأن لها علاقة في إعاقة الطفل في إحراز نجاح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة .

- المرحلة السادسة : تخطيط برنامج علاجي :

وتتمثل هذه المرحلة في تطوير برنامج علاجي بناء على فرضيات التشخيص ، ويتضح من ذلك أن هناك أوجه التشابه بين هذه النماذج والتي من أهمها :

١ - تحديد أصحاب الصعوبة مع الوصف الدقيق لصعوبات التعلم التي تواجه ذوي الصعوبات .

٢- التعرف على المستوى التحصيلي لذوي صعوبات التعلم ، وذلك من خلال السجلات المدرسية ودرجات تحصيلهم في الاختبارات المدرسية .

٣- التعرف على العوامل التي ترتبط بالصعوبات التي يعانونها .

٤ - تقديم برامج علاجية لذوي صعوبات التعلم ، وقد يشارك المعلمون في العلاج

إذا كـان داخل نطاق المدرسـة ، أو يكون العـلاج بواسطة خـبراء التـربيـة وعلم النفس وخبراء ذوي صعوبات التعلم .

تاسعا - خطوات تشخيص صعوبات التعلم

إن عمليـة التعـرف على حالات صعـوبات التعلم تحتاج إلى تجمـيع بيانات وافـية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعـاني حقيقة من إحدى الصعوبات أم لا ، نظراً لأن الطفل صاحب صـعوبة التعلم يظهر تبـاعداً في الخصائص العـامة ، ولهذا فعند تقـييم هذا الطفل لابد أن لا يعتمـد التشخيص والتـقييم على اختـبار واحد ، بل عليـه أن يختار مـجمـوعة من الاخـتبارات أو الأسـاليب التي تعـتمد علـى المدخلات البصرية والسمعية التي تسمح للطفل صاحب صـعوبة التعلم الاستجابة بطرق متعددة مثل الكلام والإشارة والكتابة ، ووضع الخطوط وغيرها من الاستجابات وتحكم عملية تشخـيص صعـوبات التعلم عـدة مبادئ مـنها الوصف للصـعوبة ، وما يرتبـط بها من أعـراض ومصـاحبـات ، ويتضـمن هذا الوصف مـعلومات عن الـتاريخ التـحصـيلي لصـاحب التـعلم وكـيف ظهـرت وتطورت الصـعوبـة بالإضافـة إلى التـعـرف على الإمكانات العقليـة للتلميذ التي يمكـن الاستفادة منهـا في علاج صعـوبة التعلم لديه ، ويتضمن ذلك استـخدام أدوات ملائمة تقـيس مدى سلامة حواسه ، وتناسـقه الحسي والحركي وسلامة المخ والجهاز العصبي ومستواه الصحي العام .

ولقد وضع كيرك وكالفنت ١٩٨٨ خطة منظمة في التـقييم تسهم في التعرف على جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ ، وتقوم إلى برامج علاجية ملائمة لصعوبات التعلم ، وتتضمن تلك الخطة خمس خطوات رئيسية هي :-

١ - تعرف التلاميذ ذوي الأداء المنخفض

هؤلاء التلاميذ لا يتناسب مستوى تحصيلهم مع مستوى قدراتهم العقلية وينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى تحصيل أقرانهم .

٢- ملاحظة سلوك الطفل ووصفه وتحليله :

في هذه الخطوة يلاحظ سلوك الطفل ويوصف بناء على ما يستطيع عمله ، وما لا يستطيع عمله ، ولا يقتصر الوصف هنا على التحديد الكمي لمستوى الطفل القرائي الصفي ، بل يتجاوز ذلك إلى وصف كيفية القراءة ، وتحليل الأخطاء التي يرتكبها وبيان أنواعها (إبدال - حذف - زيادة - تكرار - قلب اتجاه الحروف كما يحدث في القراءة الجهرية) وتكرارها بالإضافة إلى ملاحظة المهارات التي يستخدمها في قراءة الكلمة وسرعته في القراءة ومستوى تتبعه للكلمات أثناء القراءة

٣- التقييم غير الرسمي

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتحديد العوامل الداخلية والخارجية المسئولة عن مشكلة الطفل في إطار الفصل الدراسي ، حيث يستخدم المعلم مهاراته في الكشف عن أسباب المشكلة ، ومحاولة علاجها وعندما يعجز عن ذلك يقوم بتحويل الطفل إلى الأخصائي النفسي ، أو معلم التربية الخاصة أو كليهما أو الفريق متعدد التخصصات .

٤- التقييم الرسمي

وفي هذه الخطوة يحدد الطفل ذو الصعوبة الخاصة في التعلم إذا :-

أ- لم يكن تحصيله مساوياً لعمره الزمني ، ومستوى قدرته عندما تقدم له خبرات تعليمية ملائمة .

ب- كان هناك تباين شديد بين تحصيله وقدراته العقلية في مجال أو أكثر من مجالات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية) مع استبعاد التباين الحاد الناتج عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .

٥- كتابة نتائج التشخيص

تشخيص حالة الطفل في عبارات تقريرية تسمى بالفرضيات التشخيصية وبناء عليها يخطط البرنامج العلاجي .

وقد قدم العديد من العلماء تصورات لخطوات تقييم ذوي صعوبات التعلم ، إلا أنه يمكن جمع هذه الرؤى في خمسة أبعاد استقر عليها المجال فيما يلي خطوات التقييم :

١- التعرف

٢- الإحالة

٣- التشخيص

٤- كتابة تقرير التشخيص

٥- الخطة الفردية التربوية أو البدائل التربوية

المرحلة الأولى - التعرف

يعتبر ولي أمر التلميذ هو أول من يقف على أي مشكلة تتعلق بمستوى التحصيل الدراسي لطفله ، إذ أن بعض أنماط السلوك التي تظهر في البيت أو في المدرسة هي التي تدق ناقوس الخطر ، محذرة ولي أمر التلميذ أن هناك بعض المصاعب التي قد تواجه التلميذ في مشواره التعليمي بالمدرسة .

فيعتبر ولي الأمر هو أول من يتعرف على أن هناك مشكلة في المستوى التحصيلي لأبنه ، كذلك يعتبر معلم المادة من المصادر الهامة في التعرف على أن المستوى التحصيلي للتلميذ ينخفض عن مستوى أقرانه ، وكذلك عندما يلاحظ أنماط سلوكية غير عادية تصدر من التلميذ ، فقد يكون ذلك مؤشراً إلى احتمالية وجود مشكلة لدى التلميذ (مرحلة ما قبل التحويل) فكثير من التلاميذ قد يصنفون على أنهم ذوي صعوبات التعلم ، ولكن قبل تحويل المعلم للتلميذ يجب أن يطلب المساعدة من أخصائي الصعوبات ، فيقدم له المشورة ، فيحاول المعلم في خطوة يطلق عليها خطوة وسيطة بين حاجة المعلم للمساعدة والتحويل الرسمي ، وهو ما يطلق عليه التدخل قبل التحويل .

ويعتبر التدخل قبل التحويل مبني على مبدأ الوقاية ، ويؤمن المدافعون عن هذا الإجراء بأن كثير من التلاميذ الذين يصنفون كذوي صعوبات التعلم ويحتاجون إلى تربية خاصة يمكن أن تقدم لهم المساعدة دون إجراء تقييم أو تصنيف رسمي . وهنا يطلب المدرس المساعدة فيعقد معه اجتماعاً يؤدي عادة إلى تقديم مقترحات له عن أفضل استراتيجيات التدخل التي يمكن للمدرس استخدامها ، وبعد تنفيذ هذه الاستراتيجيات يعقد اجتماعاً آخر لاتخاذ قرار بالاستمرار أو عدم الاستمرار . ويمكن القول أن إجراءات ما قبل التحويل هي تلك الإجراءات التي تدرس فيها التغيرات الخارجية التي تؤثر على تعلم الطفل قبل وصفه بأنه ذو صعوبة .

ومن هنا فإن هذه الإجراءات تهدف إلى التأكد من وجود صعوبة أو عدم وجودها، قبل أن تتم عملية التحويل ، فقد يكون الطفل منقول من ثقافة إلى ثقافة ، ومن لغة إلى لغة أخرى ، فيعتقد المعلم أنه يعاني من صعوبة في التعلم ، فيتم إرشاده من قبل المتخصصين .

المرحلة الثانية – الإحالة :

تعتبر الإحالة هي المرحلة الثانية من مراحل التقييم ، وهي من أكثر الطرق شيوعاً لوضع التلميذ في دائرة الانتباه والاهتمام من قبل العاملين في المدرسة الذين يقومون بإجراءات التقييم .

فبعض التلاميذ قد يأتون إلى رياض الأطفال ولديهم مشكلات واضحة ، ولهذا يتم تحويلهم بسرعة كبيرة ، والبعض الآخر قد يتم تحويله ، والتعرف على مشكلته من البداية ، ولكن في أغلب الأحيان يقوم مدرسو الفصول بتحويل التلاميذ بعد أن يكتشفوا أن أدائهم الصفي ليس مرضياً .

ويعني التحويل توجيه الانتباه إلى احتمالية وجود حاجات تربوية غير عادية ذوي احتياجات خاصة ، مما يقتضي القيام بإجراءات بحث وتقييم إضافية ، غير نماذج التحويل من خلال إدارة المدرسة إلى أخصائي التربية الخاصة . كما تعرف الإحالة على أنها أسلوب يجري تصميمه للمساعدة في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة للطلاب في الفصول العادية ، وتحديد الطلاب المشكوك في أنهم من ذوي الصعوبة ، مما يتعين قياس مستوى أدائهم من قبل فريق متعدد التخصصات .

وتعتبر الإحالة خطوة من خطوات التقييم الهامة التي نص عليها القانون ٩٤/ ١٤٢ ، ولذلك يعتبر نموذج الإحالة من أكثر مصادر المعلومات شيوعاً فيما يتعلق بالحاجات المحتملة لبعض الأطفال للمساعدة التربوية المتخصصة ، حيث يفترض أن يحتوي نموذج الإحالة على الإجراءات التي قام بها معلم المادة لمعالجة التلميذ ، ولم تفيد في العلاج وخصائص هؤلاء الأطفال المشتبه بوجود صعوبات تعليم لديهم .

كما يجب الحصول على الموافقة الرسمية لإجراءات التقييم مقدماً من أبويه ، أو من

ولي الأمر أو من يحل محله ، وذلك بواسطة فريق التقييم الـذي سيقوم بإجراء التقييم ، وإضافـة إلى المعلومات المتعلقـة بإجراءات التقـييم نفسـها ، فتلك الموافـقة الرسمـية يجب أن تشمل توضـيح أو شرح بما يتعلق باحتـمال نشر المعلومات أو إطلاع الـتقرير لأي طرف ثالث ، أو احتمال توزيع وتخزين المعلومات .

المرحلة الثالثة – عمليات التشخيص

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل التقييم ، ويرجع ذلك إلى احتوائها على مجموعة من العمليـات التي تساعد في إجـراءات التشخيص ، ويـهدف التشخـيص إلى تحديد العـوامل أو العوامل المـسئولة عن نقص كـفاية التلـميذ التعلـيمـية ، كـمـا يتضـمن التشخيص ملاحظة ووصف سلوك الطفل في ضـوء ما يستطيع وما لا يستطيع عمله ، ومـا هو نوع الأخطاء التي يقع فيـها فـي المادة أو المواد التي يعاني من صـعوبة فـيهـا ، وذلك باستخدام وسائل التشخيص المختلفة .

كما يشيـر ليرنر وآخرون Lerner, etal أن تشخيص الأطفال فـي سن ما قبل المدرسة هو الخطوة الأخيرة لعملية تتألف من ثلاث خطوات هي كالآتي :-

١- الخطوة الأولى : تتمـثل في تحديد الأطفال الذين يعـانون من تلك المشكلات ، ويعتبر ذلك بحـد ذاته مشكلة مجتمعية تـتطلب زيادة في وعي العامة من خلال وسائل الإعلام .

٢- الخطوة الثانية : تتمثل في إجراء مسح أولي لأطفال ما قبل المدرسة لتحديد من يشك بوجـود مشكلة لديهم ، وممن لديهم قـابلية كـبيـرة للتعرض للـمشكلات المخـتلفة ، ويقـوم المسح الأولي فحـوصاً سـريعة للقـدرات الحسـية والحـركيـة والاجتماعية والانفعالية واللغوية والإدراكية .

٣- الخطوة الثالثة : هي مرحلة التشخيص الفردي ، وتهدف هذه المرحلة تحديد في ما إذا كانت هناك مشكلة حادة تتطلب علاجاً مبكراً أو إجراءات وقائية . وإن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم قبل دخول الطفل المدرسة له أثره الإيجابي الكبير في تهيئته بشكل حقيقي لمتطلبات المرحلة اللاحقة ، وهي مرحلة الدراسة للسير بخطى سليمة بعيدة عن التعثرات التي قد يكون لها أثر كبير في الطفل ومستقبله الأدائي .

ويتم ذلك من خلال القياس والتقييم المبكر الذي يؤدي إلى وضع برامج تربوية صحيحة لعلاج الصعوبات التي يعاني منها الطفل ، فمثلاً يجد الطفل صعوبات في التواصل اللغوي المتأتى من الاستقبال السمعي والذي لا يعزى إلى إعاقة سمعية أو عدم الإفصاح عن نفسه من خلال التعبير اللفظي مقارنة بأقرانه الآخرين ، وأن الكشف المبكر يؤدي إلى علاج مبكر بشكل أسهل بكثير مما لو تأخر فضلاً عن التهيئة الحقيقية لمتطلبات المدرسة ، ويفترض أن يكون التشخيص فردياً لمظاهر النمو المختلفة الحركية والعصبية والنفسية واللغوية والاجتماعية ، وقد يكون استخدام المدخل الطبي من الأساليب الأولى في تشخيص صعوبات التعلم التي تتبعها الأساليب النفسية والتربوية . ومن الأساليب الطبية المستخدمة ما يلي :-

١- رسم الدماغ الكهربي Electronecphalogram(EEC) ويتمثل بوضع أقطاب على فروة الرأس لتشمل الفصوص المخية الأربعة الجبهي والجداري والصدغي والقذالي ، لمعرفة فيما إذا كان هناك خلل في هذه الفصوص ، ويستخدم هذا الأسلوب في تشخيص فئات أخرى كالصرع وإصابة المخ والصمم .

٢- رسم خريطة المخ Brain mapping ويستخدم لتحديد الموجات السائدة في

الفصوص الأربعة الآنفة الذكر .

٣- جهاز الرنين المغناطيسي Magnetic Resonance Lnaging ويظهر هذا النوع من الفحص نشاط المخ والاختلافات فيه والتي لها علاقة بصعوبات التعلم من خلال الأشعة التي يظهرها الحاسب الآلي .

وقد لا يوجد اتفاق بين المتهمين على خطوات محددة في تشخيص صعوبات التعلم بالرغم من أن هناك قواسم مشتركة بينهما .

أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة ، كذلك تقرير ما إذا كان يعاني من مشكلات اقتصادية أو ثقافية أو بيئية ، ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشكلات وتقرر أنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم ، فإن الطفل يستثنى من اعتباره يعاني من صعوبات في التعلم .

٤- تقرير ما إذا كان الطفل بحاجة إلى علاج طبي .

٥- تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره وقدراته أم لا .

٦- تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسياً ، وذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي والقدرة الفعلية المقاسة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية .

٧- تقرير ما إذا كان تحصيل الطالب متناسب مع عمره وقدراته

وهناك من اقترح خطوات أخرى لتشخيص صعوبات التعلم وتتمثل هذه الخطوات في الآتي :-

١- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور

٢- تقرير واف عن حالة الطفل الصحية ، والتأكد من عدم وجود إعاقة مصاحبة

٣- تقرير ما إذا كان الطفل يحتاج علاجاً طبياً جراحياً أم تربوياً

٤- اختبارات معيارية المرجع لمعرفة مستوى الأداء ولقياس التحصيل الأكاديمي

٥- مقارنة أداء الطفل مع أقرانه من نفس العمر والصف

٦- اختبارات القراءة غير الرسمية والتي يصممها المعلم ويسجل الأخطاء بها

٧- اختبارات محكية المرجع مثل مقارنة أدائه مع محك معياري معين

٨- القياس اليومي المباشر وملاحظة الطفل وتسجيل أداء المهارة المحددة

٩- تخطيط وعمل البرنامج العلاجي التربوي المباشر

١٠- تقرير عن الخبرات التعليمية السابقة لديه وهل هي مناسبة لعمره الزمني ودراسته أم لا

١١- تقرير الأداء الدراسي في السنوات السابقة وهل تأثر عكسياً بهذا القصور

وقد أكد بانتين Bannatyne 1977 أن التشخيص الدقيق هو الإجراء الأمثل لتحديد جوهر أي مشكلة ، في محاولة لتقييمها وتحليل العوامل المكونة لها ، كما يساعد في إعداد خطط وبرامج علاجية مناسبة لحل هذه المشكلات .

وفي هذا المجال أو السياق يضيف جاي بوند ١٩٨٣ أن نجاح أي برنامج علاجي يتوقف على التشخيص المبكر والدقيق لحاجات الطفل وخصائصه الفردية .

وقد أدى تعدد خصائص ذوي صعوبات التعلم إلى تعدد طرق ومحكات تشخيصهم . ومن هذه الطرق تحدد ليرنر Learner ١٩٧٦ مجموعة من الخطوات المساعدة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم وتتمثل في :

١- التعرف على مدى التباين بين الإنجاز الأكاديمي الحالي والمتوقع

٢- تحديد جوانب القوة والضعف في التحصيل الأكاديمي

٣- البحث عن الأسباب المؤدية إلى العصوبات ومنها الأسباب الفسيولوجية والانفعالية والنفسية والبيئية باستخدام المقاييس ومقابلة المدرسين والآباء .

وعلى الجانب الآخر تهتم دكرل وشان ١٩٩٢ Dokrell & Shane بتحديد القائمين على تقييم الأطفال ، وضرورة أن يكونوا على علاقة وثيقة بهم ، مع ضرورة تحديد جوانب القوة والضعف في البروفيل المعرفي لكل طفل ، وتحديد الأسباب المؤدية إلى الصعوبات ، ثم إعداد برنامج علاجي يساعد على حل المشكلة مع ضرورة التقييم المستمر للبرنامج .

ومن المفيد أن يتضمن التشخيص وصفاً لأداء التلميذ ، وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم للاستفادة من جوانب القوة في القضاء على جوانب الضعف أو التقليل من حدتها .

وقد حدد السرطاوي ١٩٨٧ خطوات إجرائية يجب على الفريق القائم على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن يسير وفقها ، وأن يلتزم بها وهي كالتالي:

١- إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة .

٢- تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من أي من الإعاقات الحركية أو البصرية أو السمعية وتحديد مدى التباعد بين التحصيل والقدرة الفعلية المقاسة في واحد أو أكثر من مجالات الدراسة .

ويذكر كيرك Kirk الخطوات التي يمكن اتباعها لتشخيص صعوبات التعلم وهي كالتالي :

أولاً : تقييم أداء الطفل عن طريق :

١- معرفة وضع الطفل الحالية من خلال جانبين :

أ- القدرة العقلية من خلال تطبيق اختبارات الذكاء المعروفة كاختبار بينيه أو وكسلر للتأكد من أنه لا تنحرف قدرات الطفل عن انحراف معياري واحد زيادة أو نقصاناً ، وهذا يميز معظم الأطفال ذوو صعوبات التعلم .

ب- التحصيل الأكاديمي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفرع أ ، والذي يتعلق بمدى التباين بين الأداء الأكاديمي الحالي والأداء المتوقع .

٢- معرفة وضع الطفل في الجوانب الأكاديمية ، وخاصة في القراءة والكتابة من خلال كتابة تقرير عن ذلك يتم عن طريق الملاحظة النظامية مستخدماً في ذلك المقاييس المسحية السريعة المقننة .

٣- المعرفة الدقيقة بجوانب القوة والضعف في تعلمه ، والتركيز على المشكلات التي يعاني منها الطفل ، فهل هي تتمثل في الاستقبال أو في الفهم .

ثانياً - معرفة الأسباب التي أدت إلى صعوبة التعلم وهل هي عضوية - نفسية - بيئية عن طريق استخدام أدوات متعددة كدراسة الحالة أو الملاحظة المقننة أو تطبيق اختبارات .

ثالثاً - بناء على ما سبق يمكن وضع الفرضيات التشخيصية .

رابعاً - وضع خطة تتضمن أهداف تعليمية ومحتوى وطرق ووسائل تعليمية وأنشطة .

قد يحول الطفل في مرحلة المدرسة من قبل المعلم لانخفاض تحصيله الملحوظ في القراءة والكتابة والتهجئة والحساب .

ويقترح كيرك وكلفانت خطوات تبدأ بتحديد وتعيين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وتنتهي بوضع برنامج علاجي ، والنقاط الستة هي كالتالي :-

١ - التعرف - ويكون ذلك تعرفاً أولياً من خلال مقارنة الأسر أداء طفلهم بأداء أقرانه الآخرين ، وقد لا يكون ذلك متأتياً من قصور أولياء الأمور في تحقيق حاجات ومتطلبات أبنائهم ، فضلاً عن أنهم لا يشعرون أن هناك إعاقة عقلية أو حسية .

٢- الملاحظة والوصف : وهي المرحلة الثانية ، وتتمثل في وصف سلوك الطفل لما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله ، ويركز على معرفة الأخطاء التي تتكرر ، فهل هناك حذف ، إضافة ، تكرار ، عكس الكلمات ، كيف يقرأ ، وما هي المهارات التي يستخدمها ، وهل سرعته في القراءة طبيعية .

ويمكن أن يستخدم مع الأطفال اختبار التشخيص في القراءة ، أو اختبارات القراءة ذات المحكات المرجعية مثل اختبار جرار للقراءة الشفوية ، واختبار مونرو لتشخيص القراءة ، أو قياس سباش لتشخيص القراءة .

٣- إجراء تقييم غير رسمي ، وهي المرحلة الثالثة لمعرفة هل هناك مؤشرات أو عوامل داخلية أو خارجية تؤثر في أدائه ، فهل هناك أسباب داخلية كأن تكون عضوية أو أسباب خارجية تتعلق بالبيئة بكل متغيراتها ، إذ قد يكون أحياناً صعوبات التعلم التي يتعرض لها الطفل ليست بسبب قصور في قدراته التعليمية ، وإنما هناك أسباب بيئية تتعلق على سبيل المثال في كيفية التعامل السليم مع الطفل ، وخاصة أولياء الأمور أو المدرسة أو حجم الأسرة أو التدني الاقتصادي أو الحرمان الثقافي وغيرها .

٤- التشخيص المبني على تعدد التخصصات : وهي الخطوة الرابعة التي يقوم بها فريق متعدد التخصصات ، وذلك بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة ، فقد يحدد فريق التقييم بأن لدى الطفل صعوبة في التعلم إذا لم يكن تحصيله بمستوى عمره الزمني ومستوى قدراته عندما تقدم له الخبرات التعليمية المناسبة ، كما أن هناك تبايناً كبيراً بين التحصيل والقدرة العقلية في مجال التعبير الشفهي والفهم المبني على الاستماع والتعبير الكتابي ومهارات القراءة الأساسية ، وفهم المادة المقروءة والرياضيات أو إجراء العمليات الحسابية أو الاستدلال الرياضي .

وهذه النقاط ترتبط بالعمر الزمني للطفل فمثلاً الاستدلال الرياضي يحتاج إلى عمر يتناسب مع هذه القدرة العقلية ، ويمكن أن يطبق مع الطفل الاختبارات النمائية إضافة إلى الاختبارات الأخرى المتعلقة بالقدرات العقلية والسمعية والبصرية والحركية للتأكد أن هذه الصعوبات ليست نتيجة لهذه الإعاقات لأن بعض مظاهر صعوبات التعلم مشتركة .

فقد يكون أداء الطفل أقل من عمره الزمني في الوقت الذي يكون أداءه على اختبارات الذكاء عادي أو أكثر من المتوسط مما يؤشر على أن هناك صعوبات تعلم يعاني منها الطفل .

٥- كتابة نتائج التقييم : وهي الخطوة الخامسة التي تتطلب كتابة محددة ودقيقة للصعوبات التي يعاني منها بعيداً عن العشوائية والغموض ، إذ قد يعاني الطفل من صعوبات في تعلم القراءة والحساب والكتابة والتهجئة ، لكنها ليست على مستوى واحد ، وقد يحتاج إحداهما إلى جهد أكثر بكثير من الأخرى ، إذ قد تكون إحداهما خفيفة وأخرى شديدة ، وقد يكون مفيداً في هذا الجانب أن

تذكر الأسباب التي أدت إلى هذا الحال لتعيننا في وضع العلاج الشافي .

٦- تخطيط برنامج علاجي : وهي المرحلة الأخيرة التي تعد من أهم المراحل التي يبنى عليها برنامج فردي بأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى ، ولا يمكن أن نحقق ذلك بلا معرفة حقيقية ودقيقة لأداء الطفل العادي .

وإن وضع الأهداف البعيدة والقصيرة يتطلب تحديد الخدمات التي يحتاجها الطفل ، وكذلك الخدمات المساندة ، وما يرافق ذلك من طرق وأساليب ومعينات وأنشطة لتحقيق الأهداف ، كما نحدد موعداً لبدء البرنامج ومدة استمراريته ، وننهي البرنامج بعملية تقييمية لمدى تحقيق الأهداف التي وضعت مسبقاً .

ويشار في هذا الجانب أن العملية التقييمية في مجال التربية الخاصة تتسم بأنها متواصلة ومستمرة ، ولا تكون فقط في مرحلتها الأخيرة .

عاشراً - أدوات تشخيص صعوبات التعلم

لا شك أن الحكم على طفل بأن لديه صعوبة في التعلم سواء كان بطيئ في التعلم Slow learner أو تأخر دراسي Learning retardation أو ما شابه ذلك يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه حياته ، بل يتعدى هذا الحكم إلى ظهور بعض المشكلات داخل الأسرة ، لذا فمراعاة الدقة في قياس هذه الظاهرة أمر في غاية الأهمية ، لذا يجب الاعتماد على أكثر من مصدر للتشخيص ، وأن يكون التشخيص مبكراً ومستمراً .

ومن أهم الأدوات المستخدمة لقياس وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى هذه الفئة العمرية ما يلي :-

١ - الاختبارات السيكولوجية Psychological test التي تقيس القدرة العامة ،

الذكاء، وخاصة الاختبارات غير اللفظية مثل اختبارات الذكاء المصورة ، اختبار المصفوفات المتابعة ، إعداد رافين ، واختبار أوتيس لينون للأطفال .

٢- الاختبارات التخصيلية الموضوعية - بغرض حساب المدى بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والتحصيل الأكاديمي الفعلي ، وذلك في المهارات الأساسية مثل مهارات اللغة (التحدث - الاستماع - القراءة - الكتابة) ومهارات الحساب (الجمع - الطرح - الضرب - القسمة) .

٣- بطاقة ملاحظة سواء في صورة قوائم تقدير chiclets أو سلالم تقدير Rating skill لقياس مهارات الطالب في المواد الأكاديمية من قبل المعلمين .

٤- أراء المعلمين والمعلمات أي تقارير المعلمين والمعلمات عن أطفالهم ، وبالإضافة إلى ذلك هناك أدوات عديدة يمكن أن تستخدم في قياس وتقييم صعوبات التعلم وهي كالتالي :-

أولاً - الملاحظة Observation

وهي أسلوب تقييمي يمكن أن يستخدم من قبل شرائح مختلفة ابتداء من الأسرة إلى المدرسة بتدريب بسيط فقد يقوم به أولياء الأمور والمعلمين أو غيرهم ويتطلب من هذه الأداة تسجيل السلوك المستهدف المرتبط بتاريخ معين وظرف بيئي . وهناك عدة طرق متعددة لقياس السلوك وهي كالتالي :

١- تسجيل تكرار السلوك Frequency Recording ، وهو أكثر الطرق شيوعاً لقياس السلوك غير المرغوب فيه ، والتي تعتمد على تسجيل عدد المرات التي يحدث فيها السلوك لأن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يتصفون ببعض السلوكيات غير المقبولة كالسلوك العدواني والنشاط الزائد وعدم التناسق

الحركي ، كما يتميز بعضهم بالسلوك النمطي وأن هذه الطريقة قد تكون أنسب من غيرها لقياس السلوكيات ذات التكرارية القليلة كالسلوك العدواني ، لكنها غير مناسبة للسلوك الذي يستمر فترة زمنية طويلة كالبكاء ، لأنها لا تهتم بشدة أو مدة السلوك . كما تتميز هذه الطريقة بأنها يمكن للمعلم أن يستخدمها في إطار الصف دون أن يعرف التلميذ المستهدف أو التلاميذ المستهدفون ويحصل على معلومات مهمة عن حجم المشكلة .

٢- تسجيل العينة الزمنية Time sampling recording وهي ملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك خلال عينات زمنية إذ يقوم الملاحظ بتقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فواصل زمنية متساوية تماماً كأن تكون كل خمس دقائق ٥ - ١٠ - ١٥ - ٢٠ - ٢٥ - ٣٠ - ٣٥ - ٤٠ فمثلاً عند ملاحظة استقرار أو عدم استقرار التلميذ في مقعده ، يقاس السلوك في الدقيقة الخامسة فالعاشرة ثم الخامسة عشر وهكذا .

وإن هذه الطريقة تكون مناسبة للسلوك ذي المعدل العالي لأن السلوك ذا المعدل المنخفض قد لا يحدث أثناء فترة الملاحظة كذلك أنها مناسبة للسلوك الذي يستمر لفترة زمنية طويلة .

٣- تسجيل مدة حدوث السلوك Duration Recording هي الطريقة التي تهتم بملاحظة مدة حدوث السلوك هل هي طويلة أو قصيرة ، مثلاً الفترة التي يقضيها الطفل ذو الصعوبات التعلم بسلوك نمطي معين ويمكن استخراج حدوث المشكلة أثناء فترة الملاحظة فإذا كانت فترة الملاحظة ٣٠ دقيقة ، واستمرت المشكلة خلال الملاحظة ١٥ دقيقة فإن نسبة حدوث المشكلة هي كالتالي :

$$\frac{\text{مدة السلوك}}{\text{مدة الملاحظة}} \times ١٠٠ = \frac{١٥}{٣٠} \times ١٠٠ = ٥٠\%$$

٤- تسجيل الفواصل الزمنية Interral Recording

وهذه الطريقة تعتمد على تقسيم فترة الملاحظة إلى أجزاء متساوية من الوقت الكلي كأن تؤخذ ١٠ ثواني من كل دقيقة لتسجيل السلوك المستهدف أما البقية وهي الـ ٥٠ ثانية لا يكون فيها تسجيل فمثلاً قد يكون الوقت الكلي ١٠ دقائق أو أكثر .

ومن الملاحظ من الأدوات التي يمكن أن نحصل من خلالها على معلومات مهمة عن الطفل ذوي الصعوبات التعليمية في مواقف كثيرة الصفية والبيئية وخلال الأنشطة الحرة في الجوانب الحركية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية .

ونستطيع التعرف على المشكلات اللغوية المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية والتي تشتمل على مدى استيعابه للنقاش الصفي وقدرته على التذكر السمعي والفهم وعدم الخلط بين الأصوات المتشابهة .

كما يمكن أن نتعرف من خلال الملاحظة الإكلينيكية القصور في اللغة التعبيرية للطفل ، وخاصة أن من المظاهر التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم هي صعوبات في النمو اللغوي . ونستطيع أن نعرف من خلال الملاحظة النظامية كيف يتعامل الطفل مع المتغيرات البيئية ، وهل يتسم ذلك بالاتساق ، وإلى أي مدى ينتبه الطفل ويدرك بما يتناسب مع عمره الزمني .

ثانياً – المقابلة Interview

من الأدوات التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم للحصول على معلومات مهمة . وتهدف المقابلة للتشخيص أو الإرشاد أو العلاج أو الاستشارة،

وخاصة عندما تكون المقابلة فردية . وإن كانت جماعية فيفترض أن يكون العدد محدوداً أو تكون المشكلات متشابهة إضافة إلى وجود تقارب في الأعمار الزمنية ، كما يراعى في الشخص الذي يجري المقابلة أن يخلق جواً إيجابياً ودياً ، وأن يحرص على جعل الفرد في وضع نفسي جيد لكي يستطيع أن يتكلم بحرية وأمان ويمكن تسجيل أو تدوين المادة التي حصل عليها أثناء أو بعد انتهاء المقابلة .

كما تتميز المقابلة بأنها أفضل الأدوات التي يمكن أن تحصل من خلالها على سمات الطفل الشخصية من خلال ما يظهر عليه من حركات وسكنات وإيماءات وانفعالات ، كما أنها تتسم بالمرونة ، إذ قد يسأل الشخص الذي يقوم بالمقابلة أسئلة يتوصل إليها من خلال التفاعل الذي جرى بينه وبين الطفل ، إن المقابلة مناسبة للأطفال الدين يعانون من صعوبات في الكتابة ، وبشكل خاص ذو صعوبات التعلم ويمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال قبل تعلم القراءة والكتابة .

ولكن يوجد هناك تحفظات تتعلق بهذه الأداة وهي كالتالي :-

١- يعتمد نجاح المقابلة على مدى تعاون الطفل مع الشخص الذي يقوم بالمقابلة ، إذ قد تشكل بعض سماته الشخصية عائقاً في نجاح هذه الأداة ، وخاصة أولئك الذين يتصفون بالخجل والانسحاب والخوف .

٢- فرص نجاحها بشكل فردي أوفر حظاً من المقابلة الجماعية لذلك قد لا نلجأ إليها في حالة العدد الكبير .

٣- قد تأخذ وقتاً طويلاً وخاصة إذا كان العدد كبيراً .

٤- قد نجد صعوبة في تدوين المعلومات أمام الطفل أثناء إجراء المقابلة ، وقد ينسى المسترشد عدد من المعلومات إذا ما تم ذلك بعد الانتهاء من المقابلة .

٥- قد يحدث التحيز من قبل الطفل أو الشخص الذي يقوم بالمقابلة .

ثالثاً - دراسة الحالة

وهي من الطرق الرئيسية للتعرف على مظاهر صعوبات التعلم إذ تزود الأخصائي بمعلومات على غاية من الأهمية تتعلق بمظاهر النمو المختلفة المتعلقة بالجوانب الرئيسية الأربعة وهي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والمتغيرات الأساسية التي تؤثر في انطلاقة الطفل بشكل سليم وصحي كالأوضاع السكنية وحجم الأسرة والوضع الصحي للطفل والأم والأب ، وتاريخهم الصحي ، ووضع الطفل قبل وأثناء وبعد الولادة ، والأمراض التي تعرض إليها وخاصة بعد الولادة .

رابعاً - اختبارات التحصيل

وقد تكون هذه الاختبارات مدرسية يقوم بإعدادها معلم التربية الخاصة وتطبق داخل إطار الصف ، وقد تصمم لقياس مهارة واحدة أو عدة مهارات فمثلاً قد يصمم معلم من معلمي التربية الخاصة في إحدى المدارس بمدارس التربية الخاصة اختبار في القراءة قد يكون خاصاً بمرحلة واحدة ، أو يكون أوسع ليشمل عدة مراحل ، وآخر يصمم اختبار في الحساب لمرحلة واحدة أو عدة مراحل .

وتعد هذه الاختبارات بمثابة الكشف المبدئي أو يمكن أن نستشف منها بعض المؤشرات التشخيصية عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وبالرغم من أنها تزودنا بمؤشر عن حالة الطفل ، ولكن لا يفترض أن نعتمد عليها بشكل كلي ، ويفضل أن يكون التقييم كاملاً وشاملاً لجميع الجوانب لأن التقييم الشمولي التكاملي يؤدي إلى وضع برنامج شمولي لحاجات الطفل ذوي صعوبات التعلم وهناك اختبارات تحصيلية مقننة يمكن أن تستخدم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وقد تكون ذات معايير

مرجعية من خلال مقارنة أداء الطفل بأداء المجموعة التي ينتمي إليها .

ومن الاختبارات المقننة التي استخدمت في مجال القراءة والتهجئة والحساب هي كالتالي :

١- اختبار جراي للقراءة الشفهية

٢- اختبار بيبودي للتحصيل الفردي

٣- اختبار مونرو لتشخيص الرياضيات

٤- اختبار التحصيل ذوي المدى الواسع والذي يتضمن ثلاثة اختبارات فرعية وهي القراءة والتهجئة والحساب ، والذي يمكن استخدامه مع شرائح متنوعة في مراحل الروضة والابتدائية والثانوية .

خامساً - اختبارات القدرة العقلية

نجد أن هناك مظاهر مشتركة بين الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لذلك تعد اختبارات القدرات العقلية من الأوليات التي يجب أن نستخدمها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتعرف على عدم وجود إعاقة عقلية ، وأن معدل ذكاؤه يكون ضمن المعدل بانحراف معياري واحد زيادة أو نقصاناً . وفي هذه الحالة يكون القصور في التحصيل الأكاديمي ناتجاً عن صعوبات تعلم لأسباب متعددة منها الوراثية والبيئية .

سادساً - الاختبارات محكية المرجع

وهي من أدوات التقييم غير النظامية ، والتي يمكن أن يقوم بها المعلم والحكم على أداء المتعلم ، فمثلاً إذا أتقن مهمة بنسبة نجاح معينة كأن تكون ٩٠% كقراءة نص متكون من عشرين كلمة على أن لا يتجاوز أخطاؤه عن اثنين يمكن أن يتبع في المواد الأساسية القراءة والرياضيات ، ويتميز بتحرره من التحيز التي تؤخذ على الاختبارات

المقننة والممثلة بالعرقية والثقافية ، كما أن هناك تقسيم آخر لأدوات القياس المستخدمة في التشخيص وهي كالتالي :

أ- أدوات القدرات العقلية واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة ، واختبارات الشخصية وقوائم التقدير والبطاقات المدرسية واختبارات الاتجاهات والميول واختبارات القدرات الحسية .

ب- أدوات الوصف الكيفية

مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد المشكلات الدراسية التي يعاني منها .

أولاً - الأدوات الكمية

١ ــ الأدوات الخاصة بمقاييس التقدير

مقياس التقدير هو أداة تقييم يتم من خلاله إعطاء المقدر للطالب أرقاماً ، تمثل درجات على الشئ الذي يتم تقسيمه ومن الأمثلة على ذلك مقاييس تقدير المدرسين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، حيث يعتبر أساساً تشخيصياً له قيمة تنبؤية عالية في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ويشيع استخدام مقاييس التقدير وقوائم الشطب في عملية المسح الأولي .

٢- اختبارات التحصيل المقننة

بما أن الصفة الأساسية لهؤلاء الأطفال هي انخفاض مستوى التحصيل الدراسي فاختبارات التحصيل هي الأكثر شيوعاً من خلال هذا النوع من الاختبارات يتم مقارنة أداء المفحوص بأداء مجموعته المعيارية وهي متوفرة في جميع الصفوف الدراسية .

٣- اختبارات القدرة العقلية العامة

مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال والغرض منه هو تحديد مدى الكفاية العقلية للطفل ، إذ يعتبر تحديد القدرة العقلية للطفل المعيار الأول في تشخيص مظاهر صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل ، فإذا أثبتت اختبارات الذكاء أن القدرة العقلية للطفل تقع ضمن حدود الاعتدال أي ما بين ٨٥ - ١١٥ وأظهر الطفل في الوقت نفسه قصوراً واضحاً في التحصيل الأكاديمي ، فإن ذلك يعد مؤشراً أولياً على صعوبات التعلم .

ويشيع استخدام مقياس وكسلر في تشخيص صعوبات التعلم ، حيث يتميز عن الاختبارات الأخرى في أنه يمد المعلم وأخصائي التشخيص بثلاث مكونات للذكاء ، وهي الذكاء اللفظي ، والذكاء العملي ، والذكاء الكلي ، وأنه غالباً ما يعتمد في تشخيص صعوبات التعلم على هذا المقياس على المقارنة بين درجات الذكاء اللفظية ودرجات الذكاء الأدائية العملية ، بالإضافة إلى وجود درجات موزونة للاختبارات الفرعية تصلح لإعطاء درجات كمية عن مجال الصعوبة التي يمكن قياسها باستخدام هذا المقياس ، ولصياغة قرار بشأن وجود الصعوبات في أي مجال لابد من عمل بروفيل (رسم بياني) لأداء الأطفال على الاختبارات الفرعية للمقياس ، وذلك بتمثيل الدرجات الموزونة على المحور الصادي ، والاختبارات الفرعية على المحور السيني .

٤- اختبارات العمليات النفسية

إن اختبارات العمليات النفسية ما هي إلا تقييم للعمليات اللغوية الإدراكية ، والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيراً على التحصيل الدراسي للأطفال .

فالطفل الذي يعاني من صعوبة في القراءة مثلاً من أكثر العمليات تأثيراً على

التحصيل الدراسي للأطفال لا تعمل على معالجة هذه الصعوبة مباشرة ، بل تجرى له اختبارات التعرف على العمليات النفسية الأساسية التي تؤثر على هذه الصعوبة ، وعلى أساسه توضع البرامج العلاجية .

٥- استبيانات القراءة غير الرسمية

وهي طريقة شائعة يستخدمها المدرسون في تحديد قدرة الطفل على القراءة ، واستبيانات القراءة عبارة عن سلسلة من الفقرات أو قطع قرائية متدرجة في صعوبتها.

فعلى سبيل المثال إذا أراد المدرس أن يقيس قدرة طالب في الصف الرابع الابتدائي في القراءة فما عليه إلا أن يقوم باختيار بعض الفقرات أو القطع الدراسية بشكل عشوائي من مقرر القراءة للصفوف ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ثم يطلب من الطفل أن يقرأ من المستوى الذي يرى المدرس أن التلميذ قادر على القراءة بشكل مناسب ، ويجب على المدرس أن يتدرج من المستوى الأدنى إلى المستوى الذي يستطيع التلميذ أن يقرأ بمساعدة بسيطة إلى أن يصل إلى المستوى الذي يفشل فيه في القراءة نتيجة لصعوبة المادة المقروءة .

وتكشف استبيانات القراءة عن ثلاث مستويات :

المستوى الأول - المستوى الاستقلالي المستوى الذي يستطيع التلميذ أن يقرأ دون الاعتماد على المدرس .

المستوى الثاني - المستوى التعليمي وهو المستوى الذي يستطيع التلميذ أن يقرأ بمساعدة بسيطة من المدرس .

المستوى الثالث - مستوى الإخفاق ، لا يستطيع التلميذ القراءة بشكل جيد ويحتاج إلى مساعدة متكررة .

ثالثاً – الأدوات الكيفية :-

١ – الأدوات الخاصة بالمقابلات

المقابلة هي إحدى الأساليب التقويمية غير الرسمية ، وتتضمن طرح أسئلة على الطالب بهدف الحصول على معلومات عن ماضيه ، أو وضعه الحالي ، أو موقفه أو خططه الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل .

وفي المقابلة يتعرف معلم التربية الخاصة على الطفل ويحاول أن يتعرف على صعوبته الدراسية أو السلوكية أو غيرها ، وذلك عن طريق طرح أسئلة على الطفل بهدوء ، وجمع معلومات عن حالته .

والمقابلة هي محادثة ذات غرض أو هدف محدد ويقوم بها شخص مدرب على ذلك ، وتجرى المقابلة مع الطفل ومع الأسرة ومع الزملاء ، ويجب أن يتعرف الأخصائي على معلومات كافية عن الطفل من حيث التاريخ الصحي للطفل ، وزملاء الطفل ، وهناك ثلاث فئات عامة عن المقابلات هي : الشخصية والعيادية والبحثية . ويستخدم معلم التربية الخاصة في غالب الأحيان المقابلة العيادية بنوعيها : المقابلة الأولية الخاصة بمراجعة البيانات الشخصية الأولية ومشكلة الطالب ، ومقابلة دراسة الحالة ، ويحصل فيها المقابل على معلومات بغرض البحث عن المشكلة وسببها أو التنبؤات المتعلقة بالجانب النمائي أو التاريخي .

كما تهدف دراسة عملية دراسة الحالة إلى تزويد معلم صعوبات التعلم بمعلومات جديدة عن مراحل الطفل النمائية ، بما في ذلك النمو الحركي واللغوي ، ومهارات الحياة اليومية ، وسلوك الطفل ، وغيرها ، وتشمل دراسة الحالة على المجالات التالية :

١ – حالة الطفل الصحية

٢- وضعه الاجتماعي والأسري

٣- حالته النفسية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية

٤- أنشطته الحالية

٥- نموه التربوي

٦- نموه الاجتماعي والشخصي

٧- وضعه المادي

ثالثاً - الأدوات الخاصة بالملاحظة

وتشمل الملاحظة مشاهدة التلاميذ أثناء تأديتهم للمواقف السلوكية المختلفة وتفاعله مع الآخرين والأشياء من حوله .

كما تعرف الملاحظة بأنها تحديد وتسجيل سلوك الطالب والهدف الرئيسي من الملاحظة هو وصف الطالب من أجل تحديد الأسباب المحتملة والمرتبطة بالسلوك المشكل وتفسيره وللملاحظة أسلوبان هما :

أ- الملاحظة الإكلينيكية وملاحظة القياس

وتشتمل الملاحظة الإكلينيكية على ما يلي :-

١- جمع معلومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى التلميذ .

٢- التعرف على المشكلات اللغوية .

٣- التعرف على قدرات الإدراك السمعي لدى التلميذ .

٤- التعرف على مظاهر اللغة المنطوقة لدى التلميذ .

٥- التعرف على الخصائص السلوكية لدى التلميذ مثل القدرة على الإدراك والانتباه والتمييز والاستدلال والتعامل مع المواقف الجديدة والتكيف

الاجتماعي وتحمل المسئولية وإنجاز المهارات .

٦- التعرف على الخصائص الحركية لدى التلميذ مثل التآزر الحركي والتوازن الحركي العام والقدرة على التعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد .

٧- التعرف على محيط التلميذ ، والاستفادة من ظروفه البيئية وقدرته على إدراك العلاقات بين الأشياء وقدرته على اتباع التعليمات .

بينما يقصد بملاحظة القياس تسجيل أداء الطفل في المهارات المحددة التي تم تعلمها بشكل يومي .

الحادي عشر - القائمون بتشخيص صعوبات التعلم

إن لكل عضو من أعضاء فريق التشخيص دوراً فعالاً في عملية تقييم التلاميذ المشتبه بوجود صعوبات تعلم لديهم ، وهناك أعضاء أساسيين في فريق التشخيص وهم ولي الأمر أو الوالدين ومعلم المادة والأخصائي النفسي ، ومعلم التربية الخاصة ، والطبيب ، وتتحدد أدوار كل واحد منهم على النحو التالي :-

أولاً ولي الأمر أو الوالدين :

يعتبر الوالدين أول من يدرك أن هناك مشكلة لدى أبنائهم ، ويحتاج إلى تدخل سريع من قبل المتخصصين ، لذا نجد أن القانون ٩٤/ ١٤٢ نص على موافقة الأسرة أولاً على التقييم كإجراء من الإجراءات الأساسية لعملية التشخيص ، كما نصت الفقرة التاسعة على موافقة الأسرة على الخطة التربوية الفردية للإبن .

ويمكن إيجاز أهم أدوار الوالدين في النقاط التالية :-

١- التعرف المبكر على وجود مشكلة في السنوات الأولى من عمره قبل المدرسة ،

حيث يمثلان مصدراً هاماً للمعلومات الصحية والنمائية عن ابنهم .

٢- التعرف المبكر على وجود مشكلة أكاديمية لدى ابنهم ، وذلك من انخفاض مستوى تحصيله الدراسي .

٣- الموافقة على إجراءات التقويم التشخيصي لابنهم حسب ما نص عليه القانون ١٤٢/٩٤ .

٤- الموافقة على عناصر الخطة التربوية الفردية .

٥- المساهمة في تطوير الخطة التربوية الفردية .

٦- المشاركة مع فريق التشخيص لمناقشة تفسير نتائج التقييم .

ثانياً – دور المعلم :

يمكن للمعلم الناجح أن يساهم وبشكل فعال ، وبفضل ملاحظاته المستمرة ومعايشته للتلاميذ وأوضاعهم الأكاديمية وغير الأكاديمية في تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية .

ويتمثل دور معلم المادة في النقاط التالية :

١- يعتبر معلم المادة أفضل مصدر للمعلومات المتعلقة بالمستوى الأكاديمي للتلميذ.

٢- يعتبر معلم المادة من أفضل مصادر المعلومات للخصائص السلوكية للتلميذ داخل الفصل الدراسي .

٣- المعلم هو الذي تتاح له الفرصة في إمكانية مشاهدة التلميذ على مدار فترات مختلفة أثناء اليوم الدراسي وبانتظام .

٤- يعتبر مصدراً رئيسياً للمعلومات اللازمة لتحديد احتياجات الطالب التربوية والتعليمية .

٥- تطبيق اختبارات تشخيصية أكاديمية غير رسمية في المواد الأساسية القراءة

والكتابة والرياضيات على التلميذ .

٦- تحويل التلميذ المشتبه بوجود صعوبة لديه إلى معلم التربية الخاصة عندما يقوم بإجراءات علاجية مع التلاميذ ، ولم تفد في معالجة المشكلة لديه .

٧- المشاركة في تفسير وتحليل نتائج التقييم في فريق التشخيص .

٨- المشاركة في تصميم الخطة التربوية الفردية للتلميذ .

٩- المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للتلميذ .

ثانياً - أدوار الأخصائي النفسي :

بما أن من المحكات الأساسية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم محك التباعد ، وهو حساب الفرق بين إنجاز الطالب الفعلي وإمكانياته ، ويقاس من خلال اختبارات الذكاء أصبح من الضروري وجود أخصائي نفسي يقوم بعملية القياس ، لتحديد نسبة ذكاء التلميذ ، بالإضافة إلى تطبيق العديد من الاختبارات مثل الاختبارات الإدراكية والنيرولوجية .

ولذلك أصبح من الضروري وجود أخصائي نفسي من ضمن أعضاء فريق التشخيص ويكمن دوره في الآتي :

١- تطبيق اختبارات الذكاء على التلاميذ المشتبه بوجود صعوبات تعلم لديهم لتحديد محك التباعد حسب تعريف صعوبات التعلم .

٢- تطبيق اختبارات مقننة في التحصيل للتحقق من نتائج اختبارات التحصيل التي سبق تطبيقها على الطفل .

٣- دراسة المشكلات النفسية لدى التلميذ ، واستبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات الانفعالية الشديدة .

٤- المشاركة في كتابة التقرير التشخيصي عن التلميذ .

٥- المشاركة في تفسير نتائج التقييم .

رابعاً - دور الطبيب

إن من المحكات الأساسية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم محك الاستبعاد ، ويقصد به حسب تعريف صعوبات التعلم استبعاد أن يكون السبب الرئيسي لصعوبات التعلم إعاقة حسية ، ومن الضروري وجود طبيب متخصص مع فريق التشخيص للكشف الطبي على حالة التلميذ والتأكد من سلامة حواسه السمعية والبصرية ، وخلوه من المشكلات الصحية التي قد تعيقه عن التعلم ، ودراسة الحالة الصحية للتلميذ ، وكتابة التقرير عن الحالة الصحية للتلميذ ، وهل يعاني من أمراض تؤثر على تحصيله الدراسي كأمراض فقر الدم .

خامساً - دور معلم التربية الخاصة

يعتبر معلم التربية الخاصة هو أساس العملية التشخيصية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ولذلك يعتبر من الأعضاء الأساسين لعملية التشخيص لذوي صعوبات التعلم ويكمن دوره في النقاط التالية :

١- ملاحظة سلوك التلميذ المشتبه بوجود صعوبات التعلم من خلال تطبيق مقاييس الخصائص السلوكية .

٢- تحليل عينات من نماذج العمل للتلميذ .

٣- تطبيق اختبارات نمائية على التلميذ المشتبه بوجود صعوبات تعلم لديه .

٤- تطبيق اختبارات أكاديمية في المواد الأساسية للتلميذ ، هي مادة القراءة والكتابة الرياضيات .

٥- المشاركة في تحليل وتفسير نتائج التقييم مع فريق التشخيص .

٦- المشاركة في كتابة التقرير التشخيصي للتلميذ .

٧- المشاركة في تعميم الخطة التربوية الفردية وتحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية للتلميذ .

٨- تطبيق الخطة التربوية الفردية للتلميذ .

٩- التقويم المستمر للخطة التربوية الفردية للتلميذ .

ويمكن إضافة أعضاء آخرين إلى فريق التقييم بحسب حاجة التلميذ لهؤلاء الأعضاء الآخرين مثل أخصائي النطق واللغة .



تقييم وعلاج صعوبات التعلم

مقدمة

أولاً - تقييم صعوبات التعليم

ثانيا - ماهية ومبادئ التدريس العلاجي

ثالثاً - مراحل تحديد وتقويم وتخطيط لعلاج صعوبات التعلم

رابعاً - نماذج علاج صعوبات التعلم



تقييم وعلاج صعوبات التعلم

مقدمة

يرى كل من زيدان السرطاوي أن التقييم في مجال صعوبات التعلم له أهمية قصوى في اتخاذ قرارات تحتاج لجمع معلومات من خلال التقييم . هذه القرارات من التحويل referall والمسح screening والتخطيط التعليمي instruction planning وأخيراً مراقبة تقييم أداء التلميذ pupil progress .

أولا - تقييم صعوبات المتعلم

مفهوم التقييم

وتعرف عملية التقييم على أنها عملية جمع البيانات والمعلومات بهدف إثبات وجود مشكلات أو صعوبات واتخاذ القرارات اللازمة ، حيث يكمن الهدف في ذلك إلى تطوير برامج تسهل نمو الفرد تعليمياً ونفسياً .

ويذكر كل من لويس وماجين ١٩٩٤ أنه يمكن وصف التقييم في التربية الخاصة من خلال المفاهيم التالية :

١- التقييم عملية ضرورية لتحديد الاحتياجات الفردية لكل تلميذ لديه صعوبات.

٢- بيانات التقييم تستخدم لاتخاذ قرارات وتوصيات بشأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٣- التقييم يحدد المعلومات وثيقة الصلة بالعملية التربوية ، كالأهداف التعليمية القصيرة والبعيدة المدى .

٤- التقييم يأخذ بعين الاعتبار خصائص المناهج التربوية ، والاستراتيجيات المستخدمة لتحديد كفاءة المنهج .

٥- التقييم يجب أن يأخذ بعين الاعتبار بيئة التعلم ، بالإضافة إلى استجابة التلاميذ للأسئلة وأداء المهام المطلوبة منهم .

٦- يستخدم التقييم أدوات متنوعة ، وليس الاعتماد فقط علي الاختبارات الأكاديمية .

٧- التقييم يتم من خلال فريق عمل متكامل ، وأخصائي التربية الخاصة هو أهم عضو في هذا الفريق .

٨- إجراءات التقييم يجب أن تكون متاحة وملائمة لتقييم احتياجات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والاحتياجات المهنية للطلاب البالغين والكبار .

- أهداف التقييم لصعوبات التعلم

يحتاج كل طفل يعاني من صعوبات في التعلم تقييماً يجريه فريق تربوي متخصص يتضمن أخصائياً في علم النفس ومعالج نطق ، ومعلم التربية الخاصة ومعلم الصف وأخصائياً اجتماعياً وطبيباً عند الضرورة ، ويحقق التقييم ضمن المواقف التربوي خدمات في خمسة أهداف أساسية :

١- المسح والتحديد ، وذلك من خلال مسح وتحديد الأطفال الذين يتوقع أن تظهر لديهم صعوبات في التعلم .

٢- الصلاحية والتشخيص حيث تهدف من الصلاحية إلى تحديد فيما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة ومؤهلاً للحصول على خدمات التربية الخاصة ، ويظهر دور التشخيص في تحديد طبيعة الصعوبة النوعية أو المشكلة التي يعاني منها الطفل .

٣- التخطيط للبرنامج التربوي الفردي ، ويقصد بذلك جمع معلومات مفصلة لتطوير الخطة التربوية الفردية واتخاذ قرارات مناسبة فيما يتصل بتصنيف الطفل تربوياً .

٤- التخطيط التعليمي ويهدف إلى تطوير وتخطيط أسلوب تعليمي ملائم لحاجات الطفل الخاصة .

٥- التقييم ، حيث تهدف من خلال تقييم أداء الطالب إلى التعرف على جوانب القوة والضعف ، وذلك لوضع الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معه في مرحلة العلاج .

جـ - اعتبارات التقييم لصعوبات التعلم

هناك اعتبارات يجب مراعاتها في عملية التقييم طبقاً لتعليمات القانون العام ٩٤/ ١٤٢ ، على أنه يجب على الجهات التربوية أن تتحقق من بعض الاعتبارات قبل اتخاذ قرار البدء بعملية التقييم وهذه الاعتبارات هي :

١- الحصول على موافقة خطية من قبل الوالدين لإجراء عملية التقييم لما في ذلك من بعد أخلاقي ، وكذلك تحمل المسئوليات فيما بعد التقييم من قبل الإدارة

التعليمية والوالدين .

٢- فيما يتعلق بالاختبارات ومواد التقييم الأخرى فإنه يجب أن تقدم وتطبق بلغة الطفل الأصلية ، أن تتصف الاختبارات بالصدق لقياس ما وضعت لقياسه ، وأن تطبق من قبل شخص مدرب بما يتلائم مع التعليمات الواردة في دليل الاختبار .

٣- تشتمل الاختبارات ومواد التقييم الأخرى على تلك المواد والاختبارات التي صممت لقياس مجالات مختلفة من الحاجات التربوية ، وليس فقط تلك الاختبارات التي صممت لقياس القدرات العقلية والحصول على نسب للذكاء.

٤- يجب عدم استخدام إجراء واحد كمحك يتحدد بموجبه برنامج تربوي مناسب للطفل .

٥- يجب أن تتم عملية التقييم من قبل فريق التخصصات أو مجموعة من الأشخاص تضم على الأقل معلم واحد متخصصاً وآخر لديه معرفة بمجال الصعوبة التي يشك بوجودها لدى الطفل .

٦- يجب تقييم الطفل في جميع المجالات المرتبطة بالصعوبة المتوقعة بحيث تضم الحالة الصحية البصر - السمع ، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والبيئة التعليمية .

٧- يجب التأكد من أن نتائج الاختبارات التي يجب اختيارها وتطبيقها على طفل يعاني من إعاقة حسية يدوية أو مهارات كلامية تعكس بدرجة صحيحة استعداد الطفل أو مستوى تحصيله لأي جانب من الجوانب التي يهدف الاختبار لقياسه بدلاً من أن تعكس نتائج تلك الاختبارات إعاقة الطفل الحسية والحركية أو مهارات الكلام ما لم تكن هذه الجوانب والمهارات هدف الاختبار المستخدم .

د- أبعاد تقييم ذوي صعوبات التعلم :

عملية جمع البيانات والمعلومات بهدف إثبات وجود مشكلات أو صعوبات ، واتخاذ القرارات اللازمة ، حيث يكمن الهدف الرئيسي في ذلك إلى تطوير برامج تسهيل نمو الفرد تعليمياً ونفسياً .

ويشمل تقييم ذوي صعوبات التعلم حسب ما استقر عليه المجال على خمسة أبعاد هي كالتالي :

أولاً – بعد التعرف

هو ملاحظة معلم الصف أو ولي الأمر الخصائص السلوكية غير العادية المميزة لصعوبات التعلم لدى التلميذ ، والتي توحي باحتمالية وجود نمط من أنماط صعوبات التعلم .

ثانياً – بعد الإحالة

هي توجيه الانتباه إلى احتمالية وجود حاجات تربوية غير عادية للتلاميذ المحتمل وجود صعوبات تعلم لديهم ، مما يقتضي القيام بإجراءات بحث وتقييم إضافية ، وتكون الإحالة إما من قبل ولي الأمر أو معلم الصف أو المرشد الطلابي أو جميعهم ، وينبغي على معلم الصف قبل إجراء عمليات الإحالة تحديد ما هي الإجراءات التي قام بها المعلم لمعالجة المشكلة لدى التلميذ ، ولم تفد في العلاج .

ثالثاً – بعد التشخيص

ويقصد بها الخطوات التي يقوم بها الفريق متعدد التخصصات لدراسة مدى احتمالية وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ ، وذلك من خلال ما يلي :

١ – تطبيق محكي التباعد والاستبعاد .

٢- تطبيق الاختبارات الأكاديمية والنمائية والنفسية .

٣- دراسة الظروف الأسرية والحالة الصحية للتلميذ .

٤- جمع البيانات اللازمة عن التلميذ .

٥- موافقة ولي الأمر على إجراءات التشخيص .

٦- تحليل وتفسير نتائج العمليات السابقة .

ويقوم بالتشخيص فريق متعدد التخصصات

ويقصد بالفريق المتعدد التخصصات قيام مجموعة من المهتمين المؤهلين من ذوي التخصصات المختلفة المتعلقة بصعوبات التعلم بإجراء تقويمات مستقلة ومجتمعة ، لتقرير ما إذا كان التلميذ موضوع التقرير لديه صعوبات التعلم من عدمه .

رابعاً - بعد كتابة تقرير التشخيص

يقصد به التقرير المهني يتناول الصعوبة وأبعادها والعوامل المرتبطة بها ، سواء من الناحية النفسية والاجتماعية والتعليمية والبيئية والأسرية للتلميذ بعد تحليلها وتفسيرها ، ويتضمن الاختبارات التي تم تطبيقها على التلميذ ، والوصول إلى قرارات تتعلق بالأسس التشخيصية والتقويم للتلميذ والبيئة المحيطة به .

خامساً - بعد الخطة التربوية الفردية

يقصد بها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، مبني على نتائج التشخيص ، ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية .

ثانيا - ماهية التدريس العلاجي

أ- ماهية التدريس العلاجي

عرف قاموس التربية التدريس العلاجي بأنه تعليم خاص يهدف إلى التغلب على أي قصور معين لدى التلاميذ .

كما عرفه وتشرافت ١٩٨٠ على أنه كل ما يمكن عمله لتذليل أو الإقلال من الصعوبات التي تواجه التلاميذ .

كما عرف أيضاً نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠) التدريس العلاجي بأنه عبارة عن مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية يقوم بها متخصصون داخل عيادة تربوية من أجل الارتقاء بالمستوى التحصيلي والأداء النفسي للفئات التالية :

١- من يعانون من صعوبات التعلم

٢- المعوقين

٣- ذوي المستوى التحصيلي العادي

٤- المتفوقين عقلياً والموهوبين

ويتم تنفيذ تلك الجهود التربوية أساساً بصورة فردية أو في إطار مجموعات صغيرة من الطلاب .

ب- أسس ومبادئ التدريس العلاجي

أن التعليم العلاجي يخضع تنفيذه وتقويم نتائجه للمبادئ والأسس التالية :

١- يستند إلى البحث الدقيق لشخصيات التلاميذ بكافة جوانبها الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية .

٢- يستند إلى التحليل والتشخيص المستمر لواقع التلميذ الشخصي والتربوي

والاجتماعي .

٣- يستند إلى المسح الشامل العميق لحاجات التلاميذ التربوية

٤- يقوم على تقديم خدمات تربوية متكاملة للتلاميذ تمس مختلف جوانب شخصياتهم .

٥- يقوم على تقديم خدمات تربوية آنية ومستقبلية تعالج واقع التلاميذ وتلبي طموحاتهم .

٦- يقوم على تقديم خدمات تربوية فردية تعالج خصوصيات شخصيات التلاميذ.

٧- يستند إلى الملاحظة المنظمة والمتابعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ على شخصيات التلاميذ باستمرار وتصحيح مسارها دوماً .

٨- يستند إلى المسئولية الجماعية لفريق متخصص يعمل بروح الجماعة المتكاملة .

حـ- مداخل التدريس العلاجي

من أشهر مداخل التدريس العلاجي المستخدمة في علاج صعوبات التعلم بصفة عامة والرياضيات بصفة خاصة هي ما يمكن عرضه تفصيلاً فيما يلي :-

١ - المدخل العملي Practical approach

عرف فريدريك هـ . بل ١٩٩٧ معمل الرياضيات أنه بيئة يتعلم فيها الطلاب الرياضيات من خلال ارتياد المفاهيم واكتشاف المبادئ أو تطبيق التجريدات الرياضية في مواقف عملية ، وقد يكون المعمل مكاناً يذهب إليه التلاميذ ليدرسوا المهارات والمفاهيم والمبادئ الرياضية من خلال تمثيلها بأشياء فيزيائية ونماذج رياضية وأنشطة عملية مثل الألعاب . والفصل الدراسي يمكن أن يكون معملاً للرياضيات طالما يوجد به مكان يصلح لممارسة أنشطة الرياضيات والمهارات العملية والتطبيقات الرياضية .

وقدمت دراسة جردانو ١٩٩٠ Giordano استراتيجيات علاجية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية وكانت هذه الاستراتيجيات قائمة على المدخل العملي في العلاج .

كما أثبتت بعض الدراسات أهمية وفاعلية استخدام المدخل العملي في تدريس الرياضيات ، فقد أثبتت دراسة محمد إسماعيل ١٩٩٨ فاعلية استخدام معمل الرياضيات في رفع تحصيل التلاميذ في المرحلة الابتدائية في وحدة الهندسة وفاعليتها في استبقاء أثر المادة المتعلمة ، وكذلك زيادة القدرة على التفكير الهندسي .

واستخدمت دراسة كازيوس ١٩٩٤ Kazuyoshi المدخل العملي في تدريس وحدة الهندسة الفراغية ، وأثبتت فاعليته في تحقيق الأهداف التعليمية وقد استخدم الكمبيوتر في ذلك .

وأكدت دراسة ياسمين زيدان ١٩٩٨ أثر فاعلية البرنامج العلاجي القائم على استخدام الطريقة المعملية ، ودائرة التعليم في تدريس المفاهيم والمهارات الهندسية وتحسين التحصيل لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

كما أوضح شاو ١٩٩٠ shaw عدداً من الأنشطة التعليمية لتدعيم فهم التلاميذ بالمرحلة الابتدائية للأفكار الرياضية ، وقدم ما يلبي احتياجات العملية لصقل مهارات في الرياضيات ، وكان من موضوعات الدراسة الرسم الهندسي والقياس .

وأكد عز وعقانة ٢٠٠١ فاعلية المدخل البصري الذي يقوم على الرسم والرؤية والتخيل ، وذلك في تحسين قدرة المتعلم على حل المسائل الرياضية ، وخاصة إذا تعرض المتعلم في معمل الرياضيات إلى أشكال ورسومات رياضية متنوعة وتدريبية على رسم تلك الأشكال والرسومات وإتقانها ، وتعريفه بكيفية التعامل مع المعلومات

المعطاة وإيجاد طريقة مناسبة لتخيل الحلول الممكنة .

٢- مدخل تفريد التعليم individualize learning

إن التعليم الفردي معد لمقابلة احتياجات كل تلميذ فرد ، ويتميز بوضوح الأهداف والنتائج ، وفيه يستغرق التلميذ في دراسة أهداف محددة من اختياره ، كما يتميز بالاستجابة النشطة والإرشاد المتكرر لاستجابات التلميذ ، ويتضمن تغذية راجعة ويتعلم التلميذ بسرعته الخاصة .

كما أشار أحمد إبراهيم ١٩٩٢ إلى أنه كلما كان علاج الصعوبات يتم فردياً أو في مجموعة صغيرة ، كلما كان العلاج أكثر فاعلية في رفع مستوى التلاميذ في التحصيل والتخفيف من حدة الصعوبة لديهم .

وفي دراسة قامت بها مديحة عبد الرحمن ١٩٨٩ حيث أثبتت فيها فاعلية طريقة مقترحة تجمع بين طريقة الاكتشاف الموجه والمعمل واستخدام الكمبيوتر في تدريس القياس لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالنسبة للتحصيل وعلاج صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ في هذا الموضوع .

حيث يعد التعليم بمساعدة الكمبيوتر أحد أساليب تقرير التعلم ومن الأساليب الحديثة في علاج صعوبات التعلم في الرياضيات ، وقد أثبتت فاعليته في رفع تحصيل تلاميذ الصفين الرابع والسابع في الرياضيات ، وكذلك رفع دافعيتهم نحوها ، وفي دراسة قام بها هاجس ، ماشين ١٩٩٧ Hughes & Maccini التي أثبتت فاعليته في التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم عن طريق المحاكاة والرواسم والألعاب والتدريس الشخصي .

وفي دراسة أيضاً قامت بها فريال أبو سنة ١٩٩٤ توصلت فيها إلى فاعلية أسلوب

التدريب القائم على تحليل المهمة في إطار استراتيجية التعليم الفردي الإرشادي في تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عند كل المستويات المعرفية .

كما أن هناك أيضاً العديد من الدراسات التي أثبتت أن استخدام التقنيات الحديثة (الوسائط المتعددة ، النصوص النشطة ، الفيديو وغير ذلك) فعال في تعليم الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم . وفيما يلي عشر نصائح للمبرمجين عند الإعداد ، وللآباء عند الاختيار :

١- من الأفضل تقليل المثيرات على شاشة العرض ، حتى لا تصرف انتباه التلاميذ عن المفهوم المراد إكسابه .

٢- يجب أن تتشابه الإجراءات المستخدمة في هذا البرنامج مع الإجراءات التي تستخدم بالفعل في المدارس .

٣- يجب أن تتعدد مستويات البرنامج لتناسب المستويات المتنوعة للتلاميذ .

٤- يجب أن يتدرج البرنامج ببطء ، بحيث لا تكون هناك فقرات كبيرة بين أي المستوى والمستوى التالي له .

٥- أن يتضمن البرنامج تغذية راجعة مناسبة .

٦- يحدد البرنامج عدد المحاولات الخاطئة ، ثم يعطي بعدها الإجابة ، على أن تعاد نفس الخطوة في وقت لاحق .

٧- يحتفظ البرنامج بسجل للطلاب ليعرف نسبة التقدم في كل محاولة .

٨- يجب أن يبنى البرنامج على المساعدة الداخلية ، أي تقديم مساعدة للطالب لكي يفهم مشكلة ما .

٩- أن يبنى البرنامج على المحاكاة (يحاكي الحلول الواقعية) .

١٠- البرنامج أداة فقط للتعلم وليس كل شئ .

٣- مدخل تحليل المهمة التعليمية Task analysis approach

يمكن النظر إلى عملية تحليل المهمة على أنها أسلوب أو إجراء أو منهجية تستهدف تحليل إحدى المهام الكتلية (هدف عام - مهارة) إلى مكوناتها أو وحداتها السلوكية الأصغر (أهداف نوعية - مهارات نوعية) وتنظم تلك الوحدات في ترتيب هرمي أو تدريجي بغية تهيئة أفضل الظروف التعليمية لتسهيل تعلم تلك المكونات أو الوحدات الأصغر لدى الطلاب المتعلمين ، وصولاً لتحقيق الهدف النهائي في نهاية المطاف .

ويعد مدخل تحليل المهمة التعليمية أحد المداخل الأساسية التي يعتمد عليها المعلم في علاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وذلك عن طريق :

أ- تحديد الأهداف

ب- تجزئة المهمة التعليمية إلى المهارات الفرعية المكونة لها .

جـ- تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن الطفل من أدائها ، وتلك التي يعجز عن القيام بها .

د- بدء التدريس بالمهارة الفرعية التي يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة المراد تعلمها .

ومن الدراسات الرائدة في مجال علاج صعوبات التعلم :

- دراسة وديع مكسيموس ١٩٦٨ ، وفي هذه الدراسة حدد الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية في الهندسة باستخدام أدوات مختلفة ، ثم وضع علاجاً للصعوبات التي تم تحديدها بناءاً على تحليل المهمة وتحددت الصعوبة بمدى انتشارها بين التلاميذ .

وفي دراسة قام بها أحمد إبراهيم ١٩٩٢ تحليل المهام التعليمية في البرنامج العلاجي الذي استهدف علاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وركزت خطة التدريب على تقديم المادة التعليمية في صورة متدرجة من السهل إلى الصعب ، حتى يستطيع أن يدركها التلميذ صاحب الصعوبة ، مع تدريب التلميذ على أداءالواجب التعليمي المطلوب منه ، والتقليل من عدد الأخطاءالتي يقع فيها ، واعتمد في الدراسة على أسلوب التغذية المرتدة لعلاج أخطاءالتلاميذ ، على ألا يترك أي نشاط من أنشطة البرنامج حتى يتم التأكد من أن كل تلميذ فهم النشاط جيداً وتحقق الهدف من أداءهذا النشاط .

وقد أرجع ويتزل ٢٠٠٢ Witzel شعور تلاميذ المرحلة الإعدادية بفجوة بين المفاهيم الجبرية المجردة والحساب كما درسوه إلى عدم استخدام تحليل المهمة ، والربط بين الحساب والجبر ، بمعنى التأكد من أن التلاميذ يمتلكون المتطلبات الأساسية للموضوع

فعلى سبيل المثال قبل تدريس حل المعادلة ٢س – ٥ = ١١ في الجبر ، يجب التأكد من أن التلاميذ قادرين على حل (١١ + ٥) ، ٢ في الحساب .

٤ – مدخل إعادة التدريس

يقوم المعلم في بعض الأحيان بإعادة ما تم تدريسه مرة أخرى ، عندما يرى أن نسبة فهم التلاميذ لم تصل إلى الدرجة المتوقعة ، أو عندما يطلب منه بعض التلاميذ توضيحاً أكثر ، فيقوم بإعادة تدريس نفس المفهوم أو المهارة الرياضية ، ولكن بأسلوب يختلف عن الأسلوب الذي اتبعه في المرة الأولى للتدريس .

ونجد أن بعض الدراسات قد أشارت بأن هذا العمل يعد مدخلاً علاجياً للصعوبات التي تواجه الدارسين عند تعلمهم الرياضيات .

وفي دراسة قام بها إسماعيل الصادق ١٩٩٧ كان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أن هذا البرنامج العلاجي القائم على إعادة التدريس بأساليب متنوعة ، أفاد في علاج الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القياس والكسور ، وكذلك في مهارات القيمة المكانية ، وأحدث البرنامج نشاطاً إيجابياً للتلاميذ في مواقف التعلم مما جعلهم أكثر حماساً للتعلم .

وفي دراسة قام بها بارمار ١٩٩٧ Parmar عدة نصائح للمعلمين عند التدريس لذوي صعوبات التعلم منها :-

أ- الاهتمام بمادة الرياضيات نفسها ، والشعور بالراحة عند تدريسها .

ب- التعرف على مادة الرياضيات بتوسع .

جـ- استخدام الأساليب والإجراءات التدريسية الشيقة لتلك الفئة من الطلاب

٥- مدخل حل المشكلات Problem solving approach

لقد استخدم ليدتك ١٩٩٢ Liedtke مدخل حل المشكلات لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات وعرض بعض أسباب صعوبات التعلم حول المشكلة اللفظية في الرياضيات واستراتيجيات علاجها .

وفي دراسة قام بها ثورنوتن وآخرون ١٩٩٧ معايير لاستخدام مدخل حل المشكلات في تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض ، وجاءت هذه المعايير في صورة توجيهات للمعلم وهي كالتالي :

أ- قدم منهج الرياضيات بطريقة متوازنة وشاملة .

ب- جذب التلاميذ لفهم المشكلة والمهام الموجودة بها .

حـ- قدم أنماطاً تعليمية متنوعة الأشكال .

د- شجع التلاميذ على مناقشة وتحديد استراتيجيات لحل المشكلة والقيام بالحل بأنفسهم .

وقد أوضح لوك ١٩٩٦ Look أنه يمكن تحسين مهارات حل المشكلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الأنشطة التالية ، والتي تتم تحت إشراف المعلم وهي كالتالي :-

أ- جعل الطلاب يقرأون أو يستمعون للمشكلة بعناية واهتمام .

ب- تركيز انتباه الطلاب للمعلومات ذات الصلة بالحل .

جـ- مطالبة الطلاب بحل المسألة شفوياً باستخدام الأشكال التوضيحية المناسبة .

د- إجراء الحسابات الضرورية ، وتقويم صحة الحل ، وكتابة الإجابة في صورة عبارات مناسبة .

كما أوضح أحمد عواد ، مسعد عبد الله ١٩٩٥ في دراستهما أنه يمكن للمعلم مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اتخاذ القرار والقيام بحل المشكلات عن طريق الخطوات التالية :-

أ- خلق الشعور بالحاجة ، أو الدافعية لحل تلك المشكلة .

ب- تعليم التلاميذ التقدير بدقة لجوانب القوة لديه عند التعامل مع الموقف المشكل.

جـ- تعليم التلاميذ كيفية التعامل مع الفشل وتقبله .

د- تعزيز محاولات التلاميذ على القيام بسلوك حل المشكلات .

٦- مدخل التعلم التعاوني

يعرف سلافن ١٩٨٣ Slavin التعلم التعاوني على أنه "ترتيبات تعليمية يقضي فيها

الطلاب معظم أوقاتهم يعملون في مجموعات صغيرة ومتباينة الأداء التعليمي ، والتي يتوقع منها أن يساعد كل الطلاب بعضهم البعض" .

وقد حذر أيضاً من أن تخصيص المهمة المصحوبة بجوائز يزود المسئولية الفردية ، فتخصيص المهمة قد يكون غير ملائم في بعض الأحيان حيث أن الهدف التعليمي لكل عضو من أعضاء المجموعة هو اكتساب نفس المهارات التعليمية .

وعلى مدى العشرين عاماً الماضية ، أخذ المعلمون والمربون اهتماماً بالغاً ومتزايداً في استعمال الطلاب في المساعدة لإنجاز بعض المهام الأكاديمية .

وهذا النمط يمكن أن يأخذ أشكالاً وأنماطاً مختلفة ، فيمكن أن يساعد أحد التلاميذ زميله في ممارسة هذه المهارات التي قدمت في وقت لاحق ، ويمكن أيضاً أن يكون تحصيل الطالب أعلى بحيث يساعد أو يراقب أداء طالب آخر وتحصيله .

ويتضمن التعليم التعاوني أيضاً عدد من المتعاونين بدلاً من أزواج الطلاب ، وعادة ما يتضمن هذه المجموعات التعليمية ثلاثة أو أكثر من الطلاب الذين لديهم قدرات ومستويات مختلفة في أداء هذه المهارات .

وفي دراسة قام بها ريفيرا ١٩٩٦ Revera أكد فيها على أهمية دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجموعات صغيرة متباينة ، لأن ذلك يعمل على تطوير اللغة والمفاهيم الرياضية من خلال الحوار الفعال ، وقد أمثلة لكيفية استخدام التعليم التعاوني لتدريس بعض المفاهيم الرياضية .

ثالثا - مراحل تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم :-

قد حدد كيرك وكالفنت ١٩٨٨ مراحل تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم كالآتي :-

١- التعرف على الأطفال ذوي الأداء المنخفض عن مستوى تحصيل زملائهم وعدم ملاءمة تحصيلهم الأكاديمي للمستوى العمري لهم والصف المقيدون به ، ويظهر ذلك في صورة صعوبات في القراءة أو الحساب إما في البيت أو في المدرسة .

٢- ملاحظة ووصف سلوك الطفل في ضوء ما يستطيع

ملاحظة ووصف سلوك الطفل في ضوءما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله ، فيما يتعلق بمستواه في المادة التي يعاني فيها من صعوبة ، وما نوع الأخطاء التي يقع فيها ، وذلك باستخدام اختبارات تشخيصية في تلك المادة .

٣- قيام التقييم المتعددة التخصصات بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة ويحدد بأن الطفل لديه صعوبة خاصة في التعلم إذا :-

أ- تحصيله غير مساو لعمره الزمني ومستوى ذكاؤه رغم أن ما يقدم له خبرات تعليمية مناسبة .

ب- كان هناك تباعد شديد ما بين التحصيل والقدرة العقلية في مجالات التعلم المدرسي ، وإذا لم يستطيع فريق التقييم تحديد التباين بين القدرة والتحصيل فقد يكون ذلك ناتجاً عن إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو بيئي ، وهذا ليس من فئة ذوي صعوبات التعلم .

٤- صياغة عبارات تشخيصية من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم وتحديد العوامل التي لها علاقة بصعوبة تعلم الطفل في المجالات الأكاديمية .

٥- التخطيط بعمل برنامج مبني على أسس التشخيص ، ووفقاً لتعريف صعوبات التعلم في القانون الفيدرالي ١٩٧٥ فإن البرنامج التربوي الفردي (IEP) يجب أن يشتمل على :-

١- عبارة تصنيف مستوى أداء الطفل

٢- تحديد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساعدة التي يتم تقديمها

٣- تاريخ البدء في تقديم الخدمات ومدتها

٤- إجراءات التقييم ومحكات الحكم على تحقيق الأهداف

ومن خلال ذلك يتم تقديم التوصيات والمقترحات المحددة لتطوير قدرة الطفل للتغلب على صعوبته ، ومن ثم تقديم التمارين التي تدل على مدى تقدم الطفل .

رابعاً - نماذج علاج صعوبات التعلم

أولاً - نموذج جالجهير في علاج صعوبات التعلم

يصف هذا النموذج الذي وضعه جالجهير وزملائه ١٩٦٢ Callagher at. al الخطوات والإجراءات الدقيقة لكيفيةالانتقال من تشخيص صعوبات التعلم إلى علاجها وفقاً لأسس علمية دقيقة ويتناول هذا النموذج الخطوات التالية :

١- الخطوة الأولى :

وفيها يتم التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعليم وتمييزهم عن فئات المتعلمين الآخرين ، وتهدف هذه الخطوة مقارنة المستوى المتوقع بالمستوى الفعلي للطفل ، وبذلك يمكن تحديد ما إذا كان هناك تباعد دال إحصائياً بين المستويين ، وفي حالة عدم وجود تباعد دال إحصائياً بين المستوى المتوقع والمستوى الفعلي في

التحصيل يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية .

٢- الخطوة الثانية

تتمثل هذه الخطوة في إجراء وصف سلوكي شامل ومفصل للصعوبة فإذا كان الطفل يعاني من ضعف في الفهم اللغوي يجب تحديد القصور النوعي ، والمحدد في العمليات الفرعية للفهم اللغوي ، للوقوف على تحليل سلوكي يدور كيف فهم الطفل ، ولتحديد ما إذا كان ضعف الفهم يرجع إلى قصور محدد في عمليات فرعية محددة أم لا .

٣- الخطوة الثالثة

وتتمثل هذه الخطوة في تحديد العوامل التي يمكن أن ترتبط بالصعوبة مثل ارتباط الفهم في التجميع الصوتي كعملية فرعية بالقصور أو العجز في التمييز السمعي أو الضعف في تعرف الكلمة الذي يرجع أو يرتبط بضعف الرؤية Visualization أو بمشكلات الذاكرة البصرية أو بعدم القدرة على استخدام استراتيجية مناسبة وهكذا .

وفي هذا الشأن يؤكد وارين امانسكي ١٩٨٨ Umansky وجويية الاعتماد على فريق من المتخصصين يتكون من متخصص نفسي ومتخصص أمراض الكلام ومتخصص علاج مهني occupation والوالدين والمعلم بشرط أن يكون الأخير ٢٥٠ مزوداً بعديد من المهارات التي تمكنه من التعامل مع الطفل المعاق أو صاحب الصعوبة .

وبعد التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم وتحديد الآثار النفسية المترتبة ومصاحبات الصعوبة ، ومعرفة مشكلاتها المرتبطة بها ، يتولى الفريق السابق توجيه الطفل إلى المكان المناسب للعلاج سواء كان داخل المدرسة أم خارجها ، وذلك في ضوء نوع الصعوبة وحدتها ، وأن يساعد أفراد ذلك الفريق المدرسين والمتخصصين في كيفية

مقابلة الاحتياجات الخاصة للطفل صاحب الظروف الخاصة أو الصعوبة بعد تحديد المكونات التي سوف يتم مواجهتها ، وتحديد ما إذا كان التدخل المطلوب تدخلاً علاجياً أم تعويضاً بما يقابل تلك الاحتياجات . ومن المهم أن يضع فريق العلاج في برنامجه أساسيات ومعايير علاج التلاميذ ، إذا كان الأمر يستدعي ذلك ، سواء كان هذا العلاج علاجاً غير تعليمي أو يخص تأهيلهم وتعليمهم بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الخارجي .

٤- الخطوة الرابعة :

وتمثل هذه الخطوة الاستفادة من الخطوات السابقة في وضع فروض تشخيصية دقيقة ومحكمة تعد أساساً لتخطيط العلاج المناسب بحيث يقابل كل مكون تشخيصي مكون علاجي ، في كل مجال من مجالات الصعوبة في الفهم .

وتوجد بعض المعلومات والإرشادات التي تساعد في تحديد وفهم ذوي صعوبات التعلم ومتابعتهم وتقييمهم ومن أجل علاجهم أيضاً يمكن تلخيصها فيما يلي :

١- تجميع المعلومات وثيقة الصلة بالطفل صاحب الصعوبة في التعلم Catherpertinent information مثل الخلفية الأسرية - تاريخ الحالة من الناحية الطبية ، الصحة العامة ، بطاقات تقدير الدرجات ، درجات الاختبارات المقننة Scores on standardized

٢- تجميع المعلومات التي تخص الطفل في أدائه وإنجازه في الوقت الحاضر من الناحية الأكاديمية أو الجسمية أو الحركية motor أو اللغوية أو الاجتماعية .

٣- تحليل أسلوب تعلم الطفل وملاحظة نواحي القوة ونواحي الضعف Strength and weakness في كل من الناحيتين الأكاديمية وغير الأكاديمية .

٤- أن يتم مراجعة ومسح شامل لطرق التدريس Teaching approaches والفنيات التي تسهم في علاج المجالات التي يعاني فيها الطفل من نقص أو عيوب أو قصور .

٥- التشاور والتباحث مع متخصص وخبير صعوبات التعلم كلما أمكن ذلك

٦- تلخيص وتحليل المعلومات التي تم تجميعها عن الطفل في النواحي السابقة وعندما لا توجد عند الطفل أية فروق تربوية educational واضحة في الناحية الأكاديمية والعقلية مقارنة بزملائه الذين يوجدون معه في نفس الفصل يتم عرض الحالة على المتخصصين .

٧- أن يتم إجراء الاختبارات والفحص الرسمي للطفل بحيث يكون شاملاً ودقيقاً.

٨- أن يتم التعاون مع خبير التعلم للوقوف على حالة الطفل ، حيث يساعد ذلك في إعداد بعض الإجراءات والفنيات للعلاج ، ويسهم في تحديد ما إذا كان العلاج يتم داخل المؤسسة التعليمية أم لا .

٩- أن يتم الاتصال والتعاون والتشاور في كل ما تقدم مع الوالدين والمعلمين على أساس أنهم أكثر المحيطين التصاقاً بالطفل ومعايشة له .

وقد قامت سالي فينر ١٩٨٦ Sally wener بوضع قائمة للمعلم تساعد في تجميع المعلومات الخاصة بالطفل داخل الفصل الدراسي ، من أجل فهمه نفسياً ومعنوياً ، وتشخيص ما لديه من صعوبات تعليمية ، وبذلك يمكن علاج الطفل بأفضل الأساليب والوسائل .

ويشير مضمون تلك القائمة إلى مجموعة من التساؤلات ، حيث تعني الإجابة

عليها إيجابياً ، وجود بعض النماذج والخصائص السلوكية التي تشير مبدئياً إلى وجود صعوبة تعلم عند الطفل .

وتتكون بنود هذه القائمة من الأسئلة التالية وهي في الأساس موجهة للمعلم :

١- هل هذا الطفل لا يفهم ما يسمعه بصورة جيدة ، كأن تسأله عن معنى كلمة فيجيب إجابة خاطئة ، أو يطلب منك أن تعيد السؤال ؟

٢- هل هذا الطفل تصدر منه استجابات غير مناسبة أو شاذة ، مثل المشاكسة مع الزملاء أو كثرة الحركة أو وضع القلم في فمه ، أو كثرة الالتفات والحديث مع زملائه أثناء الشرح أو الكتابة؟

٣- هل هذا الطفل مستواه الأكاديمي متغير من يوم لآخر ومن مادة لأخرى فمثلاً مستواه مرتفع في الحساب ، ولكنه منخفض في اللغة العربية وهكذا ؟

٤- هل هذا الطفل يستخدم تعبيرات لغوية غير صحيحة ، كأن يستخدم جملاً ناقصة أو غير صحيحة نحوياً ، أو مفككة المعنى أثناءإجابته على أسئلتك داخل الفصل الدراسي ؟

٥- هل هذا الطفل يعاني من نواحي قصور في استخدامه الشفوي للكلام ، أو أثناءإجابته عن سؤالك له ، كأن لا يستطيع في بعض الأحيان إخراج ونطق الكلام بسهولة ، أو إنه لا يكرر وراءك الكلمات بصورة صحيحة رغم أنه يتكلم بصورة عادية في المواقف الأخرى ؟

٦- هل هذا الطفل مهزوزاً أو غير متسق في حركاته أو يرتبك إذا طلبت منه أن يخرج من مقعده لكتابة أو حل أي مهمة على السبورة ؟

٧- هل هذا الطفل يرتبك أحياناً في معرفة الاتجاه الصحيح ، كأن تقول له مثلاً

أكتب في الصفحة اليمين أو على يمين الصفحة ، فإذا به يكتب في الصفحة الشمال أو على شمال الصفحة ، أو تقول له اكتب في أعلى الصفحة فيكتب في أسفلها ؟

٨- هل هذا الطفل يكرر وراءك بصورة صحيحة ، ولكنه لا يستطيع أن يقرأ في كثير من الأحيان من الكتاب بصورة صحيحة ؟

٩- هل هذا الطفل لا يستطيع أن يفهم تعليماتك له بسرعة وبسهولة ، كأن تقول له مثلاً : اقفل الباب أو هات طباشير أو افتح كتابك أو هات صفحة كذا ، فتجده مرتبكاً ومهزوزاً أو لا يعرف حتى ماذا طلبت منه أو يخطئ في فهم ما تريده ؟

١٠- هل هذا الطفل غالباً ما يعاني من تشتت الانتباه وقلة التركيز وشرود الذهن داخل الفصل الدراسي؟

١١- هل هذا الطفل في بعض الأحيان يعاني من ضعف القدرة على تذكر المعلومات أو سرعة النسيان للمعلومات داخل الفصل الدراسي ؟

ويجب تنظيم المعلومات التي يتم الوصول إليها بخصوص الطفل خلال الآباء والمدرسين والمعالجين والأطباء والمعلمين أو أي الأفراد الآخرين ممن تتوافر لهم فرصة الاحتكاك المباشر في صورة واضحة أن يجب أن تتضمن كافة نتائج الملاحظات والتقارير المدرسية ، ونتائج الفحص الخاص بجوانب النمو والنواحي البدنية والأدوات التي تم استخدامها .

فعلى سبيل المثال يجب أن تتضمن وصفاً دقيقاً لمجالات النمو الخاصة بالمهارات الحركية والتواصل والمعرفة العامة ، ومهارات الاعتماد على الذات ، والتوافق النفسي الاجتماعي ، مع تحديد مواطن القوة والضعف في كل الجوانب الخاصة بالمجال الذي يتم

تقييمه ، ومن هنا وهو أننا يجب ونحن نضع أهداف البرنامج العلاجي وأدواته ، وأنه لا نغفل مواطن القوة عند الطفل ويجب أن نعتبرها مدخلاً لعلاج مواطن الضعف.

ويشير امانسكي ١٩٩٨ Umansky إلى أنه يقصد بتخطيط البرنامج العلاجي الخطوات التي تلي عملية التقييم الخاصة بالطفل ، والتي تسبق التدخل مباشرة . ولا حاجة هنا بأن أي تدخل علاجي إنما يجب أن يتضمن تقييماً شاملاً للمكونات المطلوب علاجها ، وذلك لتحديد كفاءة البرنامج مبدئياً وإمكانية التدخل بالتعديل لما يتم التخطيط له وعليه ، فإن تخطيط البرنامج العلاجي يمكن اعتباره عملية الاستفادة الشاملة بكافة المعلومات من خلال إجراء تكامل بين كل هذه المعلومات الخاصة بالطفل والتحديد الدقيق لحاجات الطفل التربوية وصياغة وتحديد الإجراءات والوسائل والأدوات والمعينات والاستراتيجيات لمقابلة هذه الاحتياجات .

إذاً يجب أن تقوم عملية تخطيط البرنامج العلاجي على الفروض التشخيصية التي تقوم بدورها على أساس عملية تقييم شاملة ودقيقة ، مع مراعاة أن تكون العبارات التشخيصية إجرائية وواضحة ودقيقة وقابلة للقياس والتحقق منها .

أيضاً يجب عند تخطيط برامج التعليم العلاجي أن يتم الربط الدقيق بين عملية التقييم Assessment وعملية التوجيه والتعليم والإرشاد . إذا يهدف هذا الجانب إيجاد رابطة بين التحديات الفرعية لعملية التقييم ومتطلبات العمل الأكاديمي وأداء المهام التعليمية ، بحيث لا يكون هذا بمعزل عن ذلك ، بمعنى يجب أن نقوم بعملية تشخيص وظيفي ، وفي ضوء أهداف يمكن تحقيقها وقياسها غير متناسين خلال ذلك كله إمكانية صياغة وترجمة المعلومات التي تستخدم في التقييم في صورة أهداف تربوية إجرائية يمكن التحقق منها ، وتتجلى أهمية هذه المعلومات في أنها توفر تفصيلاً وبروفيلاً دقيقاً

لخصائص تعلم الطفل ، وذلك يسهم في التخطيط بسهولة للاستراتيجية التعليمية والعلاجية التي يتم استخدامها .

ويتأكد كل ذلك من خلال ما نص عليه القانون الأمريكي الفيدرالي ، والذي صدر في ٢٣ أغسطس لسنة ١٩٧٧ حيث أقر هذا القانون أن تخطيط مستوى البرنامج العلاجي يجب أن يتضمن ما يلي :

أ- وصف مستوى الأداء الحالي أو الحادث من قبل الطفل .

ب- تحديد الأهداف العامة أو الأهداف طويلة الأجل Annual Goals وكذلك الأهداف قصيرة المدى .

جـ- تحديد الخدمات التربوية التي يجب أن تتوافر للطفل ، وإلى أي مدى سوف يمكن لهذا الطفل أن يشارك في البرامج التربوية .

د- تحديد الفترة الزمنية المتوقع للطفل أن يستغرقها في تلقي البرنامج العلاجي .

هـ- تحديد محكات وإجراءات التقويم المناسبة ووضع جداول مخططة تتضمن على الأقل الأهداف الفرعية المطلوب تحقيقها والمنبثقة من الهدف العام والأهداف التعليمية أو التربوية التي يتم إنجازها .

٥- الخطوة الخامسة

حيث يتم تطبيق العلاج من خلال تحديد واضح وتخطيط جديد لكيفية التطبيق والوسائل المستخدمة .

ويرى ديشلر ١٩٧٨ Deshler أنه لكي يتم تفعيل دور التعليم العلاجي أو التدخل بالعلاج لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، يجب وضع وتصميم اختبارات للخدمة البديلة التي يمكن العمل في ضوئها ، كما يجب تحديد العوائق والصعوبات العامة

التي تحول دون تقديم خدمة علاجية فعالة أو تحقيق الخدمات المرجوة منها ، وفي هذا الإطار يتم رصد وجدولة كافة المعوقات التي تحول دون تخطيط يقوم على التعاون بين المربين والأسرة والمعلمين الذين يعملون في إطار البرنامج العلاجي ، وبينهم وبين القائمين على التدريس في الفصول الدراسية العادية لهؤلاء التلاميذ ، كما يجب رصد وجدولة المعوقات الزمنية التي قد تمنع أو تحول دون تقديم البرنامج أو التدخل العلاجي بفاعلية ، مع مراعاة أن لا يتأثر الأطفال عند تلقيهم مناهجهم العادية ، أو على الأقل لا يتأثر جوهر ما يتلقونه من هذه المناهج داخل الفصول الدراسية .

٦- الخطوة السادسة :

بعد أن يتم العلاج ، يتم توسيع دائرة العلاج ليشمل ما هو أبعد من علاج الضعف في العملية الفرعية ، بمعنى يجب أن يشمل العلاج البعدي سرعة فهم الطفل لمواد جديدة لم يتم تدريبه عليها من قبل .

وبصفة عامة يفيد العلاج فيما هو أبعد مما وضع له ، فإذا كان العلاج مؤسساً لعلاج الضعف في التجهيز الصوتي ، فإنه يجرب أثر هذا العلاج على التعرف على الكلمة ، كما يجب أيضاً أن يصمم التدخل العلاجي بحيث يؤدي إلى تعميم ودوام السلوك الذي يتم علاجه ، إذ يجب أن يكون تأثير التدخلات العلاجية المستخدمة في التربية الخاصة غير منفصلة عن وجهة النظر القائلة بدوام الأثر لمدة طويلة ، هذا فضلاً عن أنه يجب أن يكون للتدخل العلاجي أثر ملحوظ أثناء فترة تقديم الخدمة العلاجية . ولعل من أنجح الطرق لتقييم فاعلية التدخل العلاجي هو أن يرصد أثره من ناحية التعليم والدوام والمهام والمواقف التي يتم إنجازها والزمن اللازم .

المراجـــع

أولا : المراجع العربية

ثانيا : المراجع الأجنبية



المراجـــع

أولا : المراجع العربية :

١- محمد عبد الحليم محمد حسب الله ، فاعلية استخدام البرمجيات الديناميكية في تدريس الهندسة لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة ع ٤٦ ، يوليو ٢٠٠٤ .

٢- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، معاطي محمد إبراهيم نصر ، فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الصف الثالث الابتدائي ، مجلة كلية التربية ببنها مجلد ٨، ع ٣٠ أكتوبر ١٩٩٧ .

٣- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، الصعوبات الخاصة في التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية - الأكسندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر سنة ٢٠٠٣ .

٤- مصطفى محمد كامل ، علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية المعاصرة ، ع ٩ سنة ١٩٨٨ .

٥- جمال عطية ، خليل فايد - مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في ضوء تقديرات المعلمين ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ع ٤٧ جزء أول سبتمبر ٢٠٠١

٦- كيرك وكالفنت ، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية سنة ١٩٨٨ .

٧- فاتن صلاح عبد الصادق ، القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، سنة ٢٠٠٣ .

٨- مسعد ربيع عبد الله أبو العلا ، دراسة مقارنة لبعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بينها ، جامعة الزقازيق مجلد ٧ ع ٢٢ يناير ١٩٩٦ الجزء الثاني سنة ١٩٩٦ .

٩- سيد أحمد عثمان - صعوبات التعلم ، القاهرة ، الأنجلو المصرية سنة ١٩٧٩ .

١٠- أحمد أحمد عواد ، مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق سنة ١٩٨٨ .

١١- عصام الجدوع ، صعوبات التعلم ، عمان ، الأردن ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع سنة ٢٠٠٣ .

١٢- فتحي الزيات ، دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أم القرى ، ع ٢ سنة ١٩٩٨ .

١٣- أمينة إبراهيم شلبي ، الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع ٥٥ جزء ٢ مايو ٢٠٠٤ .

١٣- محمود عوض الله وآخرون ، صعوبات التعلم التشخيصي والعلاج ، عمان، الأردن ، دار الفكر للطباعة سنة ٢٠٠٣ .

١٤- أمان محمود ، سامية صابر ، بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة الطفولة العربية ، الكويت ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مجلد ٥ ، ع ١٩ ، يونيو ٢٠٠٤ .

١٥- فتحي الزيات ، دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة أم القرى ، السنة الأولى ع ٢ سنة ١٩٩٨ .

١٦- علي معدي الشهري ، الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ع ٥٤ ، ج ٢ يناير ٢٠٠٤ .

١٧- فاروق الروسان ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مقدمة في التربية الخاصة ، عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط ٢ سنة ١٩٩٨ .

١٨- زينب شقير ، سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين - الخصائص - صعوبات التعلم - التأهيل الدمج - القاهرة ، دار النهضة العربية سنة ١٩٩٩ .

١٩- كامل محمد محمد ، صعوبات التعلم بين طب الأطفال والتعليم الصفي ورؤية إسلامية ، مجلة معوقات الطفولة ، مركز إعاقات الطفولة ، ع ٧ يونية سنة ١٩٩٨ .

٢٠- زيدان السرطاوي ، خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة التربية المعاصرة رابطة التربية الحديثة ع ٣٧ يوليو ١٩٩٥ .

٢١- مصطفى القمش ، الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية ، كلية التربية ، جامعة دمشق مجلد ٤ ، ع أول سنة ٢٠٠٦ .

٢٢- السيد عبد الحميد سليمان ، صعوبات فهم اللغة ، ماهيتها واستراتيجيتها ، القاهرة ، دار الفكر العربي ٢٠٠٥ .

٢٣- يعقوب موسى علي ، التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٩٦ .

٢٤- أمينة إبراهيم شلبي ، مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع ٥٤ جزء ثاني يناير ٢٠٠٤ .

٢٥- زيدان السرطاوي وآخرون ، مدخل لصعوبات التعلم ، الرياض سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة ٢٠٠١ .

٢٦- فتحي مصطفى الزيات ، صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، سلسلة علم النفس المعرفي ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ١٩٩٨.

٢٧- أنور محمد الشرقاوي ، صعوبات التعلم ، المشكلة ، الأعراض ، الخصائص، مجلة علم النفس الهيئة العامة للكتاب يوليو ٢٠٠٢ .

٢٨- أحمد أحمد عواد ، التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم ، ورقة عمل مقدمة في ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين سنة ٢٠٠١ .

٢٩- زيدان السرطاوي وإبراهيم أونيال ، غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة الرياض ، جامعة الملك سعود سنة ١٩٩٨ .

٣٠- زيدان محمد النبال ، دليل للتعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم ، الرياض ، أكاديمية التربية الخاصة سنة ٢٠٠٠ .

٣١- أحمد مهدي مصطفى ، بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم ، مجلة التربية ، كلية التربية جامعة الأزهر ع ١١٠ ، أغسطس ٢٠٠٢ .

٣٢- مجدي عزيز إبراهيم ، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية ، القاهرة الأنجلو المصرية ٢٠٠٣ .

٣٣- أمين علي محمد سليمان ، تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ع ١ يناير ٢٠٠٤ .

٣٤- قحطان أحمد الظاهر ، صعوبات التعلم ، عمان - الأردن ، دار وائل للنشر والتوزيع سنة ٢٠٠٤ .

٣٥- كوثر باش شاوش ، أهم اضطرابات وصعوبات التعلم - مجلة عالم الإعاقة، ع ٨٥ ديسمبر .

٣٦- علي عبد الرحيم حسانين ، فاعلية أسلوب علاجي لصعوبات تعلم الأمين الكبار لموضوع الكسور الاعتيادية والعشرية ، مجلة كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق مجلد ٩ ، ع ٣٥ ديسمبر ١٩٩٨ .

٣٧- منصور عبد المنعم ، تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط في المدرسة الثانوي "دراسة تشخيصية" مجلة دراسات تربوية ، القاهرة، رابطة التربية الحديثة مجلد ١٤ جزء ١٩ يوليو ١٩٨٩ .

٣٨- جاي بوند ، مايلزننكي ، باربارا واسون ، الضعف في القراءة - تشخيصه ، علاجه ، ترجمة محمد منير مرسي ، إسماعيل أبو العزائم ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٤ .

٣٩- سيد أحمد عثمان ، صعوبات التعلم ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٩٠.

٤٠- أنور محمد الشرقاوي ، صعوبات التعلم : المشكلة ، الأعراض ، الخصائص، مجلة علم النفس ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ع ٦٣ ، يوليو ٢٠٠٢ .

٤١- زيدان السرطاوي ، خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، مجلة التربية المعاصرة ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ع ٣٧ ، يوليو ١٩٩٥ .

٤٢- وضحى بنت سيف الجهوري ، برنامج صعوبات التعلم ، مجلة رسالة التربية، عمان ، وزارة التربية والتعليم ، ع ٦ ، ديسمبر ٢٠٠٤ .

٤٣- محمد محمود درويش ، نصر الدين الخضري ، صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع ١٢٧ جزء ثلني ، نوفمبر ٢٠٠٥ .

٤٤- أمان محمـود ، سامية صابر ، بعض الخصـائص النفسية والسلوكية لـلتلاميذ ذوي صعـوبات التعلم ، مجـلة الطفولة العربيـة ، الكويت ، الجمـعية الكويتـية لتقدم الطفولة العربية ، مجلد ٥ ، ع ١٩ ، يونيو ٢٠٠٤ .
٤٥- منصور أحمد عـبد المنعم ، تقويم صعوبات تعلم الجغـرافيا المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط في المدرسة الثانوية ، "دراسة تشـخيصية" مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة مجلد ٤ ، جزء ١٩ يوليو ١٩٨٩ .
٤٦- سيف الدين عـبدون ، أحـمد مهـدي مصطفى ، وضع تقنين قـائمة لتـحديد المشكلات الشخصـية والاجتماعية واسـتبيان عزو أسباب صـعوبات التعلم في البيـئـة السعـودية "المجلة المصـرية للتـقويم التـربوي ، القـاهرة ، المركز القـومي للامتحانات والتقويم التربوي ، مجلد ٤ ، ع أول ديسمبر ١٩٩٦
٤٧- أمينة إبراهيم شلبي ، مـدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صـعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع ٥٤ جزء ٢، يناير ٢٠٠٤ .
٤٨ – عبد الوهاب ، عبد الناصر أنيس - إبراهيم معـاطي محمد (١٩٩٧) : فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليـات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتـدائي ، مجلة كلية التربية بنها ، جامعة الزقازيق مجلد ٨ ، ع ٣٠ ، أكتوبر ١٩٩٧ .
٤٩ – المناعي ، نورة حـمد ، (١٩٩٨) : الفروق في مـركز التحكـم وتقدير الذات بين الأطفال العـاديين وذوي صعوبات التعلـم في الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .

٥٠- برغوث ، رحاب صالح محمد (٢٠٠٢) : برنامج أنشطة مقترح تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال ، دكتوراه ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس (٢٠٠٢) .

٥١- جميل ، سمية طه (٢٠٠٠) : فعالية برنامج الأنشطة المدرسية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال وذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ع ٣٤ - مجلد أول جزء ٢ (٢٠٠٥) .

٥٢- القمشي ، مصطفى (٢٠٠٦) : الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، مجلد ٤ ، عدد أول (٢٠٠٦) .

٥٣- عواد ، أحمد أحمد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنامج تدريب لعلاج بغض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المراجع الابتدائية ، ماجستير ، كلية لاتربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها - مقر جامعة الزقازيق .

٥٤- محمود ، هويدا حنفي (١٩٩٢) : برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي : دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٥٥- علي ، يعقوب موسى (١٩٩٦) : التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا" ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٥٦- السيد خالد مطحنة (١٩٩٧) : دراسة مقارنة لاستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى أصحاب صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، جامعة طنطا (فرع كفر الشيخ) ، كلية التربية ، بحوث المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية ، أبريل .

٥٧- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧) : سيكولوجية التعلم ، أبحاث ودراسات ، الطبعة الثانية ، الجزء الثاني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٥٨- بوند ، تنكر واواسون (١٩٨٤) : الضعف في القراءة : تشخيصه وعلاجه ، ترجمة محمد منير مرسي واسماعيل أبو العزائم ، القاهرة ، مكتبة عالم الكتب.

٥٩- خيري المغازي عجاج ، علاء الدين النجار (١٩٩٧) : الفروق في أخطاء الأداء وزمن كمون الاستجابة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والصم والعاديين ، جامعة طنطا (فرع كفر الشيخ) ، كلية التربية - بحوث المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية ، (أبريل) .

٦٠- سعيد عبد الله (١٩٩٤) : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مجلة علم النفس ، السنة الثامنة ، العدد ٢٩ .

٦١- سيف عبدون ، أحمد مهدي (١٩٩٦) : وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية ، المجلة المصرية للتقويم التربوي ، المجلد الرابع ، العدد الأول ، ديسمبر .

٦٢- فتحي عبد الرحيم (١٩٨٨) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين

واستراتيـجيات التربية الخاصـة ، الطبعة الثانية ، الجزء الثـاني ، الكويت ، مكتبة دار القلم .

٦٣- كريمان عـويضة (١٩٩٤) : العـوامل المرتبطة بصعـوبات التعلم لدى تلامـيذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٨ ، الجزء الثالث .

٦٤- كريمان عويضة ، كـمال اسماعيل (١٩٩٥) : مشكلات السلـوك كما يقدرها المعلم لدى التـلاميـذ العـاديين وذوي صعـوبات التعلم ، مـجلة كليـة التربيـة ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢٤ ، الجزء الثاني ، سبتمبر ، ص ص ١٤٧ - ١٧٧ .

٦٤- كمال سـالم ، فاروق صادق (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العـاديين وغير العاديين ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

٦٥- كيـرك وكالفنت (١٩٨٨) : صعـوبات التعلم الأكاديميـة والنمائية ، ترجـمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٦- محـمد البيلي ، عبـد المجيد النشـواني ، نبيل محـمود ، عبد الحـافظ الشايب (١٩٩١) : صـعوبـات التعلم فـي مدارس المرحلـة الابتدائيـة بدولة الإمـارات العربية المتحـدة (دراسة مسحية) ، مـجلة كلية التربية ، جامعـة الإمارات العربية المتحدة ، السنة السادسة ، العدد (٧) يونية .

٦٧- محمد المرشدي المرسي (١٩٩٣) : التوافق وتـقدير الذات لدى مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتـدائية ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، مجلـة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (١٧) ، الجزء الثاني .

٦٨- محمـود عوض الله ، أحمد عـواد (١٩٩٤) : مفهوم الذات ومركـز التحكم

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد الثاني ، السنة الثانية .

٦٩- مصطفى كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدأئية ، مجلة التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد ٩ ، يناير .

٧٠- ناريمان رفاعي ، محمود عوض الله (١٩٩٣) : دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة معوقات الطفولة ، مركز معوقات الطفولة ، جامعة الأزهر ، المجلد الثاني ، العدد الأول مارس .

٧١- أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنامج تديربي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ماجستير ، كلية التربية بنها .

٧٢- السيد أحمد محمود صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، طنطا .

٧٣- تيسير مفلح الرحيم الكوافحة (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والمرحلة العوامل بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد دراسات الطفولة .

٧٤- جاي بوند ، مايلزتنكر ، باربارا واسون (١٩٨٤) : الضعف في القراءة ، تشخيصه وعلاجه ، ترجمة منير مرسي ، إسماعيل أبو العزائم ، القاهرة ، عالم الكتب.

٧٥- عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٥) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات

التعلم المرضية ، بحوث ودراسات نفسية في التربية الخاصة .
٧٦- عبد العزيز القوصي (١٩٥٩) : أسس الصحة النفسية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
٧٧- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨١) : الدراسة المبرمجة للتخاف العقلي ، الفجالة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .
٧٨- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣) : قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين : النظرية والتطبيق ، الكويت ، دار القلم .
٧٩- لويس كامل مليكة (١٩٨٩) : محاضرات وتمرينات تمهيدية في علم النفس ، الكويت دار القلم .
٨٠- محمد البيلي ، عبد المجيد النشواني ، نبيل محمود عبد الحافظ الشايب (١٩٩١) : صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة مسحية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة .
٨١- مصطفى كامل (١٩٩٤) : مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم : كراسة التعليمات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
٨٢- سامي محمد ملحم (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
٨٣- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢) : المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم "قضايا التعريف والتشخيص والعلاج" ، سلسلة علم النفس المعرفي (٧) ، القاهرة دار النشر للجامعات .

٨٤- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

٨٥- أحمد أحمد عواد (٢٠٠١) : التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم ، ورقة عمل مقدمة في ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .

٨٦- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم ، المشكلة ، الأعراض ، والخصائص . مجلة علم النفس ، الهيئة العامة للكتاب . القاهرة ، يوليو ، ٦ - ٣٠ .

٨٧- الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١) : المكتب التنفيذي لمجلس وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي ، البحرين .

٨٨- زيد محمد البتال (٢٠٠٠) : دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم . الرياض . أكاديمية التربية الخاصة . (١٤٢١) .

٨٩- زيدان السرطاوي وإبراهيم أبو نيان (١٩٩٨) : غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة . (ترجمة) . الرياض ، جامعة الملك سعود .

٩٠- زيدان السرطاوي ، وآخرون (٢٠٠١) : مدخل لصعوبات التعلم . سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة . الرياض .

٩١- سعيد حسني العزة (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم "المفهوم - التشخيص - الأسباب - أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج" ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمان .

٩٢- فيصل محمد الزراد (١٩٩٩) : دليل المعلم لتشخيص صعويات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دار النفائس ، بيروت .

- http://www.idonline.Org/njcld/assessment-dig.htm.

٩٣- ــــــــــــ : صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت ، الكويت ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الجزء الثامن عام ١٩٨٣ .

٩٤- السيد عبد الحميد سليمان السيد : صعوبات التعلم "تاريخها - مفهومها - تشخيصها" ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ .

٩٥- سيف الدين عبدون : دراسة مقارنة لصعوبات التعلم لدى الجنسين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وغير الأزهرية مجلة التربية - كلية التربية جامعة الأزهر ، العدد الثامن عشر ، ١٩٩٠/ ١٩٩١ .

٩٦- نايفة قطامي : أساسيات علم النفس المدرسي ، الأردن ، دار الشروق ١٩٩٢ .

٩٧- يعقوب موسى علي : التعلم التعاوني - ودورة في علاج صعوبات التعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس في المرحلة التعليم الأساسي بليبيا ، القاهرة ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٩٦ .

٩٨- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٩) : الأساليب المعرفية في علم النفس . القاهرة: مجلة علم النفس ، الهيئة العربية العامة للكتاب ، العدد الحادي عشر .

٩٩- كيرك وكالفنت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية . ترجمة زيدان أحمد السرطاوي ، عبد العزيز السرطاوي ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

١٠٠- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩٧) : مشكلات المراهقة والشباب (التفسيرات ، المشكلات ، الدراسات) . دمشق : دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع .

١٠١- محمد عدس (١٩٩٨) : صعوبات التعلم . الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

١٠٢- زينب شقير (١٩٩٩) : سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين . الخصائص - صعوبات التعلم - التأهيل - الدمج . القاهرة : دار النهضة العربية .

١٠٣- عبد الوهاب كامل (١٩٩٤) : سيكولوجية الفروق الفردية : النظرية والتطبيق (ط٢) . القاهرة : دار النهضة المصرية .

١٠٤- أحمد أحمد عواد (١٩٩٩) : قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم ، الإسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع .

١٠٥- أحمد زكي صالح (١٩٧٨) اختبار الذكاء المصور ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، النهضة المصرية .

١٠٦- أحمد الشيد شعبان (١٩٩٤) : تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعلم الدراسات الاجتماعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد الحادي والعشرون ، الجزء الأول ، ص ص ٩-٤٣ .

١٠٧- أماني حلمي عبد الحميد (١٩٩٢) : إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

١٠٨- أمل محمد عبد الله (٢٠٠٢) : دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوات صعوبات التعلم في القراءة والعاديات بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، العدد الرابع ، المجلد الثالث ، ص ص ٢٥٠-٢٥١ .

١٠٩- جمال الخطيب ، منى الحديدي (١٩٩٧) : المدخل إلى التربية الخاصة ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

١١٠- حمدة حسن السيطي (٢٠٠١) : برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١١١- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية - نفسية) ، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، العدد العشرون ، الجزء الأول ، ص ص ٢٣٥ - ٢٦٦ .

١١٢- سعيد عبد الله إبراهيم (١٩٩٤) : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، السنة الثانية ، العدد التاسع والعشرون ، ص ص ٢٦-٥٥ .

١١٣- شيرين محمد دسوقي (١٩٩٦) : صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١١٤- عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ج ١٢ ، ع ١ ، ص ص ٦٢ - ١٠٨ .

١١٥- محمد البيلي ، عبد المجيد النشواني ، نبيل محمود ، عبد الحافظ الشايب (١٩٩١) : صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة •دراسة مسحية) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ع ٧ السنة السادسة ، ص ص ٧٧-١٢٥ .

١١٦- محمد عوض الله سالم ، أحمد أحمد عواد (١٩٩٦) : أسلوب التدريس وعلاقته ببعض عوامل تقدير الذات في السلوك الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع ٥٦ ، ص ٢٩٩-٣٤٢.

١١٧- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠) : الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ع ٣٤ ، ص ص ١٧٣-٢٢٧ .

١١٨- محمد يوسف محمد ، عادل صلاح غنايم (٢٠٠٥) : مفهوم الذات وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، جامعة الزقازيق ، مجلة التربية ببنها ، المجلد ١٥ ، ع ٦٠ ، ص ص ١-٧٢ .

١١٩- أحمد أحمد عواد إبراهيم (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

١٢٠- أحمد أحمد عواد ، مسعد ربيع عبد الله (١٩٩٥) : الفرق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية ، مجلة

مستقبل التربية ، ١ (٢) ، أبريل .

١٢١- إسماعيل محمد الصادق (١٩٩٧) : فاعلية أسلوب تدريس علاجي لصعوبات تعلم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ، المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية ، جامعة حلوان "التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل" ، المجلد الثاني .

١٢٢- حسن حسين زيتون (١٩٩٩) ، تصميم التدريس (رؤية منظومية) ، سلسلة أصول التدريس ، الكتاب الثاني - المجلد الأول ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٢٣- سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) : صعوبات التعلم . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢٤- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص) (٣) ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

١٢٥- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الأساليب التربوية والبرامج التعليمية) (٤) ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

١٢٦- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، معاطي محمد إبراهيم نصر (١٩٩٧) . فاعلية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الصف الثالث الابتدائي ، مجلة كلية التربية ببنها ، ٨ (٣٠) أكتوبر .

١٢٧- عزو إسماعيل عفانة (٢٠٠١) . أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة ، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق

التدريس (مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة) ، القاهرة ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ٢٤-٢٥ ، يوليو .

١٢٨- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٨) سيكولوجية الأطفال غير القادرين واستراتيجيات التربية الخاصة ، الجزء الثاني ، ط ٢ ، الكويت ، دار التعلم .

١٢٩- فتحية أحمد بطيخ (٢٠٠٢) . دراسة لبعض صعوبات تعلم الرياضيات ومشكلات تعليمها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض تصورات العلاج المقترحة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (البحث في تربويات الرياضيات) ، ٤-٥ أغسطس .

١٣٠- فريال عبد أبو سنة (١٩٩٤) : برنامج مقترح لتحسين مستوى التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات للتلاميذ ذوي الصعوبات الخاصة في تعلم الرياضيات بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة .

١٣١- فريدريك هـ . بل (١٩٨٦) : طرق تدريس الرياضيات (الجزء الأول) ، ترجمة : وليم عبيد وآخرون ، القاهرة ، الدار العربية لنشر والتوزيع .

١٣٢- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٣٣- كيرك وكالفانت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة : زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية.

١٣٤- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣) : مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في

ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٣٥- محمد ربيع حسني إسماعيل (١٩٩٨) : أثر استخدام معمل الرياضيات في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي على تحصيلهم وأدائهم للمهارات العملية وتفكيرهم الهندسي ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، ١١ (٤) ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ١٣٧-١٦٠ .

١٣٦- محمد مصطفى محمد حسانين (١٩٩٧) : بعض الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية عند دراستهم لمقرر الاستاتيكا (دراسة تشخيصية علاجية) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

١٣٧- مديحة حسن محمد عبد الرحمن (١٩٨٩) : فاعلية طريقة مقترحة تجمع بين الاكتشاف الموجه والمعمل واستخدام الكمبيوتر في تدريس القياس لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٣٨- ناجي ديسقورس ميخائيل (١٩٩٠) : قراءات في المنهج المدرسي ، طنطا ، مكتبة التركي .

١٣٩- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

١٤٠- وديع مكسيموس (١٩٦٨) : بحث الصعوبات الهامة التي تصادف تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في حل تمارين الهندسة النظرية ووضع مقترحات لعلاجها ، رسالة ماجستير ، تربية عين شمس .

١٤١- وليم عبيد وآخرون (١٩٩٢) : تربويات الرياضيات ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٤٢- ياسمين زيدان حسن (١٩٩٨) : فاعلية برنامج علاجي لتدريس المفاهيم والمهارات الهندسية في تحسين المستوى التحصيلي والتفكير الهندسي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، مجلة تربويات الرياضيات ، ١ (١) .

١٤٣- يوسف القريوطي ، عبد العزيز السرطاوي ، جميل الصمادي (١٩٩٥) : المدخل إلى التربية الخاصة ، دبي ، دار العلم .

ثانيا المراجع الأجنبية :

1- Fuchs, S.L & Fuchs D. mathematical problem, solving profieles of students with mathmatics disabilities with and without comorbid reading disabilities, journal of learning disabilities 6- (35) Novides 2002

2- Cruickshank, M & Paul, J. The Psychological Characteristics of Children with Learning Disabilities in W.M erui c Kghand (Ed) Psychology of Exceptional Children and Youth, Englewood Cliffs 1980.

3- Schurr. E.L (1980 Movement experiences for Children, prentice, halling. New jerswy - 1980.

4- Lewis, R.B, Learning disabilities exceptional Children and adults an introduction special aducation, Scott Forsman Publishing co 1988.

5- Ariel. A. Education of Children and Adolescents Learning disabilities - New York

1993.

6- Cates B. & Beacock, c. Dimensions of Learning Disability. Bailliere Tindall Published 1997.

7- Heward, W,L & Orlansky, M. D. Exceptional Children An introduction Survey of Special Education 4 th edition, merrill. New York 1992.

8- Hamnill DD. on Defining Learning Disabilities: An Energing Consensus, Journal of Learning Disabilities Vol 23. No 2. Feb 1990 .

9- Lerner. J. Learning disabilities Theories diagnosis and teaching strategies (stn-ed) Boston. USA Houghton niffin Company - 2000.

10- Susan, E.C "An Emppirical analysis of fourteen Diffinition of Learning Disabilities with elementary Student. Diss Abst. int. 1982.43.4-A.

- Bunney, K.s: A Comparison of Third Grade Readers and Readers with learning Disabilities on a Measure of Oral Reading Miscues, Ratem and Comprehnsion Disabilities Abstracts International, vol. 48, No, 11, April, 1984, p. 2921.

- Jhon, K., "The Diagnostiec Utility of various Measures of Short-Term Memory with Learning - Disabled and Educable Mentally Ratarded Childern. "Diss., -Abst. Inter. vol. 5. No 7, Jan. 1990, p, 1987-A.

- Chalfant, J. (1989) : Learning Disabilities: Policy Issues and Promising Approaches American Psychologst, vol. 44, No. 2, pp. 392-398.

- Coplin, J. & Morgan, S (1988): Learning Disabilities: A Multidimensional perspective.

Journal of Learning Disabilities, vol. 21, No. 10.

- Gates, B. & Beacock, C. (1997): Dimension of Learning Disabilities, London, Bailliere Tindall.

- Heward, W. (1984): Excptional Children: An Introductory Survey of Special Education. New York, Academic press.

- Johnston, P. (1985): Understanding Reading Disability: A case Study Approach- Harvard Educational Review, vol. 55 No. 2.

- Kaval, K. (1990): A Critical Appraisal of Emirical Subtyping Research in Learning Disabilities. in (Swanson). Learning Disabilities Theoretical and Research Issues. New York, Hillsdale.

- Richey, D. Miller, M., and Lessman, J. (1981): Resource and Regular Classroom Behavior of Learning Disabled students Journal of Learning Disabilities. vol. 14, No. 3.

- Shepard, L. (1981): An Evaluation of the Regression Discrepancy Method for Identifying Children with Learning Disabilities. Journal of Special Education, vol. 14, No. 1.

- Smith, C. (1983): Learning Disabilities the Interaction of Learning, Task and Setting England, Little, Brown and Company.

- Swanson, L. (1987): Information processing Theory and Learning Disabilities: An Overview, Journal of Learning Disabilities, vol. 20, No. 7.

- Torgesan, J. (1986): Learning Disabilities Theory: Its Current State and future prospects. Journal of Learning Disabilities, vol. 19, No. 7, pp. 399 - 407.

-Ariel. A. (1993): Education of children and Adolescents with learning disabilities, Merrill, New York.

- Bannatyne, A. (1977): Language, Reading And disabilities, Charles Thoman Publisher, U.S.A.

Deblin, D.A. & Tafa, E. (1991): The Stability of identification of underachieving readers over different measures of intelligence and reading, Br. Journal of educational psychology, vol. 61. pp. 155-163.

- Gates, B. & Beacock, c. (1997): Dimensions of learning Disability. Bailliere Tindall published.

- Hardman, M.L.Drew, C.Egan, MW. & Wolfe, B (1993): Human exceptionality, sociaty, school and family 4th edition, Allyn & Bacan adwision of Simon & Schuster Inc.

- Heward, W.L. & Orlansky, M.D (1992): Exceptional children, An Introduction survey of special education, 4th edition, Merrill, New York.

- Lewis, R.B (1988): Learning disabilities exceptional children and adults, an introduction to special education, scott forsman publishing co.

- Neiwirth, Sh. (1993) learning disabilities, public health service, internet.

- Shields, D. (1991): The world book Encyclopedia, library of congress catalog card, vol. 12, No. 9, pp 165 - 166.

- Smith, R. (1993): Children with Mental Retardation: Aparents guide, wood, Book inc. Hause.

- Wilson, G., Nathan, P., Leary, D. & Clark, L. (1996): Abnormal Psychology integrating perspective, Allyn and Bacon, London.

- Ysseldyke, J. & AlGozzine, B. (1995): Special Education: A practical Approach for teachers, Teaching students with learning disabilities, columbus, Merrill inc.

- Miller. S. P. & Mercer, C.D (1997a): Educational Aspects of Mathematics Disabilities, Journal of learning Disabilities, 30 (1), 47-56.

- Rivera, D.P (1997): Mathematics Education and students with learning Disabilities. Introduction to special Serise, Journal of Learning Disabilities, 30 (1), 2-19.

- Shalev, R.S & Gross-Tsur. V (1993): Developmental Dyscalculia Assessment, Journal of learning Disabilities, 26 (2), 134-137.

- Fourier, M.J (1983): Academic achievement of students who receive disclosure of cognitive style map information. Journal of Education. 51 (3). pp. 122-130.

- Bender, w, & Smith, J. (1990) Classroom behavior of Children and adolescents with Learning disabilities: A meta analysis. Journal of learning disabilities, vol. 23, n. 5, p.p. 298-305.

- Chapman, J. (1988) Congnitive - motivational charocteristics and academic achievement of learning disabled: A longitudinal syudy. Journal of educational psychology, vol. 80, n.3, p.p. 357-365.

- Durrant, J. Cunningham, C. & Volker, S. (1990) Academic, Social and general self - concept of behavioral subgroups of learning disabled children Journal of educational

psychology, vol. 82, n. 4 p.p 657-663.

- Heyman, w. (1990) The Self - perception of Learning disability and its relation to academic self-concept and self-esteem Journal of Learning disabilities, Vol. 23, No. 8, pp. 472-475.

- Korner, S. (1998) The realtion of attributional styles self-Concept and family function to depression in children and adolescents with learning disability. Dissertation Abstract International, Vol. 59, No. 10 (B), P. 5571.

- Rogers, H. & Saklofske, F, (1985) Self-concept locus of control and performance expectations of learning disabled children, Journal of learning disabilities, Vol. 18, pp. 273-278.

- Satyan, H. (1980) Management of children with reading difficults: A multidisciplinary approach. Journal of learning disabilities, Vol. 13, No. 8, pp. 30-34.

- Bobbitt, B. C. & Miller, S. P. (1996). Using Hypermedia to Improve the Mathematics Problem - Solving Skills of Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29(4), 391 - 401.

- Bos, C. S. & Vaughn, S. (1994). Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problem, Boston, Allyn & Bacon.

- Bottage, B. A. & Hasselbring, T. S. (1993). Comparison of Two Approaches for Teaching Complex, Authentic Mathematics Problem to Adolescents in Remedial Mathematics Classes. Exceptional Children, 59(6), 556-566, May.

- Bottage, B. A. & Watson, E. A. (2002). Using Video - Based Math Problem to Conned the Skills and Understandings of Incarcerated Adults with Disabilities. Journal of Special Education Technology, 17(2), 25-38.

- Chapman, J. (1988). Learning Disabilities Childern's Self-concepts. Review of Education Research. 58, 347-371.

- Dadour, EL. (1998) The effectiveness of tapestry-based program on developing L2 writing productivity of overly perfection is tic students. proceeding of the 18th CDET national symposium, Ain Shams University, March 24-26.

Garnett, K. (1992). Developing Fluency with Basic Number Facts: Inter Vention for Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities, Research & Practices, 7,210-216.

- Giordano, Gerard. (1990). Strategies that Help Learning Disabled Students Solve Verbal Mathematical Problem Preventing School Failure. 35(1), 24-28.

- Good, C.V. (1973). dictionary of Education. 3rd.ed. New York, Mc Graw-Hill Book Co.

- Hammill, D.D. (1990). On Defining Learning Disabilities: An Emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23(2), Feb., 74-84.

- Higgins, K.; Boone, R. & Lovitt, T. C. (1996). Hypertext Support for Remedial Student with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29(4), 402-412.

- Hughes, C. A. & Maccini, P. (1997). Computer - Assisted Mathematic Instruction for Students With learning Disabilities: Research Review, learning Disabilities Multidisci-

plinary Journal, 8(3), 155-168.

- International Dyslexia Association (1998). Mathematics and Dyslexia Available form: http://www.idoline.org/ld_indepth/math_skills/ida_math_fall98

- Jean, L. (1992). Learning Disabilities, ERIC, ED 352779, Available From: http:// searcheric.org/digost/ed352779.html.

- Jones, R.W. (1997). Mathematics Instruction for Scondary School with Learning Disabilities. Journal of learning Disabilities, 30(2), 151-163.

- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (1988). Exceptional children: Introduction to Special Education. 4th.ed., London, printice-Hall International Inc.

- Kazuyoshi, H. (1994). A laboratory for Learning and Teaching 3D Geometry ERIC, ED396674

http://searcheric.org/digest/ED396674.html.

- Kulak, A. G. (1993). Parallels between Math and Reading Disability: Common Issues and Approaches. Journal of Learning Disabilities, 26, 666-673.

- Liedtke, W. (1982). Learning Difficulties: Helping Young Children With Math Subtraction, ArithmeticTeacher, 30(4).

- Miller, S.P. & Mercer, C.D. (1997). Educational Aspects of Mathematics Disabilities, Journal of Learning Disabiliteis, 30(1), 47-56 Jan. /Feb.

- Okolo, C. M.; Bahr, C. M. & Reith, H. J. (1993). A retrospective View of Computer-Based Instruction, Journal of Special Education Technology, 12(1), 1-27.

- Parmer, R. S. & Cawley, J. F. (1997). Preparing Teacher to Teach Mathematics to Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 30(2), 182-197.

- Radencich, M.C. (1987). The learning Disabilities Paradigm, In: Kavale, K. A.; Foness, S. R. & Bender, M. Handbook of Learning Disability, vol. 1, dimension and diagnosis, London, Taylor & Francis LTC.

- Revera, D. P. (1996). Using Cooperative Learning to teach Mathematics to Student with Learning Disabilities. LD Forum: Council for Learning Disabilities Available from: http://www.ldonline.org/ld_indepth/math_skills/coopmath.html

- Slavin, R. E. (1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? Psychological Bulletin, 94, 429-445.

- Thornton, C. A., et. al. (1997). Mathematics Instruction for Elementary Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 30(2), 142-150.

- Witzel, B.; Smith, S. W. & Brownell, M. T. (2001). How Can I Help Student With Learning Disabilities in Algabra? Intervention in School and Clinic, 37(2), 101-104.

- Gearheart, B, R. and Gearheart, C. J. Learning disabilities, Educational Strategies. (5th ed.). Merril Publishing Company. Columbus, Ohi. 1989.

- Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. Exceptional Children (2nd ed.), Prentice Hall Inc., Englewood, N.J. 1982.

- Sigel, E. and Gold, Educating the Learning disabiled. Macmilan Publishing Co., Inc. New York, 1982.

- Beack, H. S. Detecting Psychological Symptoms of brain injury. Exceptional Children, September. 1961, 28, 57-62.

- Clements, S. D. Minimal Brain Dysfunction in Children. Ternimology and Identification (Phase 1, NINDB Monograph No. 3.) Washington, D. C.: U.S. Department Health, Education, and Welfare, 1966.

- Tarver, S. G. Characteristics of Learning Disabilities: A Selective, 1981, ERIC 209885.

- Gearheart, B. R. Learning Disabilities (3rd ed.), Mosby Company, St. Louis, Missouri, 1981.

- Kalgure, G. and Kolson, C. Reading and Learning Disabilities: Bell and Howell Company, 1978.

- Jhonson, S. W. and Morasky, R. L. Learning Disabilities. Boston: Allyn and Bacon, 1977.

- Myers, P and Hammill, D. D. Methods for Learning disabilities (2nd ed.) by John Wiley and Sons, Inc, 1976.

- Kirk, S. A. and Elkins, J. Characteristics of Children enrolled in the Child Service Demonstration Centers. Journal of Learning Disabilities, 1975, 3, 630-637.

- Forer, R. and et al., Cognitive Correlates of Learning Problems: Some Implications for early Indetification and Intervention, 1975, ERIC, 122922.

- Meier, J. Prevalence and Characteristics of Learning disabilities found in Second grade children. Journal of Learning Disabilities, 1971, 4, 1-16.

- Valett, R. Programming Learning Disabilities. Belmont, Ca.: Fearon, 1969.

- Richardson, S. W. Learning Disabilities - an Introduction, International Approach to Learning Disabilities of Children and Youth. Pittsburg. Pennsylvania, Association for Children with Learning Disabilities, 1966.